



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio Pedagógico

Relatório final de Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica Eugénio dos Santos,
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Orientador: Professora Doutora Maria João Figueira Martins

Júri:

Presidente

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutora Maria João Figueira Martins, professora auxiliar da Faculdade de
Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre Maria Manuela Moura Pimentel Fonseca Pereira Jardim, professora da
Escola Básica Eugénio dos Santos

Raquel Nicolau Espírito Santo

2014



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica Eugénio dos Santos,
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física
desenvolvido na Escola Básica Eugénio dos Santos, sob a supervisão da Doutora Maria João
Figueira Martins e da Mestre Maria Manuela Pimentel Fonseca Pereira Jardim no ano letivo de
2013/2014

Raquel Nicolau Espírito Santo
2014

Agradecimentos

O presente relatório constitui-se, por um lado, por um trabalho pessoal recheado de vários sentimentos, de reflexões, de avanços e recuos, de dúvidas e certezas, de satisfação e constrangimentos, e por outro, e mais importante, resulta de um conjunto de apoios, de inquestionável qualidade, que se revelaram decisivos na realização do estágio pedagógico.

À Prof.^a Doutora, Maria João Martins, orientadora de estágio pela Faculdade de Motricidade Humana, pelos seus conhecimentos, que me permitiram dispor de uma orientação norteada pelo rigor e competência, durante todo o processo de estágio pedagógico, e pela sua conduta constante na defesa e valorização do profissional de Educação Física.

À Mestre, Maria Manuela Jardim, orientadora de estágio pela Escola Básica Eugénio dos Santos, de quem recebi um apoio insubstituível em todo o processo de estágio. A pertinência das suas críticas constituiu-se num permanente desafio de superação, na procura das soluções mais adequadas à resolução dos diferentes problemas que o estágio pedagógico foi colocando, incentivando-me com vista à excelência.

À Catarina Correia, colega de curso e de estágio, presença constante em todo o meu percurso académico, pelo apoio, pela partilha, ..., por uma amizade ímpar, que o tempo jamais apagará.

Aos meus alunos, todos sem exceção, pelos desafios e aprendizagens diárias que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

Aos meus pais, por tudo...

Ao João Marques pelo suporte afetivo, pela paciência, pelo apoio incondicional.

Resumo

O estágio pedagógico caracteriza-se como o momento decisivo de integração no contexto profissional, representando a confrontação do futuro professor com a realidade do ensino. O presente relatório procura expor, não só, o confronto sentido, como a integração e adaptação realizadas ao conhecimento adquirido durante a formação inicial, num contexto real. Por um lado foi possível verificar que os conteúdos transmitidos foram suficientes para elaborar planeamentos adequados e ajustados às necessidades de cada aluno. Por outro os conhecimentos tiveram que ser complementados por um estudo autónomo contínuo e por discussões em grupo constantes, para que as necessidades de formação, ao nível da intervenção pedagógica, fossem ultrapassadas, principalmente nos jogos desportivos coletivos. Esta construção de conhecimento foi também necessária à operacionalização da avaliação, principalmente da avaliação formativa. O facto do estágio pedagógico não se cingir, meramente, à atividade do professor no contexto de sala de aula permite que o futuro professor projete a sua ação a outros níveis, proporcionando uma oportunidade de conhecer e melhorar as práticas de sala de aula e das escolas, como organizações de aprendizagem. Esta oportunidade verificou-se na concretização de projetos de intervenção e de propostas de melhoria de diversos documentos da instituição escolar.

Palavras-chave: Estágio pedagógico, Formação inicial, Escola, Educação Física, Intervenção pedagógica, Planeamento, Avaliação, Investigação-ação, Processo de ensino e de aprendizagem, Reflexão.

Abstract

Teaching practice is decisive in the integration to the profession, acting as the future teacher's confrontation with the reality of teaching. This report seeks to show not only the sense of this confrontation but also the integration and adaptation made to the knowledge acquired during the initial training within a real context. On one hand it was possible to check that the content transmitted was sufficient for the formulation of adequate plans, adjusted for the needs of each student. On the other, this knowledge had to be complemented by an ongoing autonomous study, with constant group discussions, in order for the training required for my performance, principally in team games, to be fulfilled. This building of knowledge was also necessary for carrying out assessment, particularly formative assessment. The fact that teaching practice is not merely the activity of the teacher in the classroom allows the future teacher to act at different levels, offering an opportunity to learn and develop practices in the classroom and in the wider context of the school, evidenced in intervention projects and proposals for improvement of school documentation.

Keywords: Teaching practice, Initial training, School, Physical Education, Performance, Planning, Assessment, Action research, Learning process, Reflection.

Índice

Introdução.....	1
1 Pertencer a uma escola, a um departamento, a um grupo	2
1.1 Uma escola dentro de um agrupamento	3
1.2 Um grupo de Educação Física	7
1.3 Um núcleo de estágio	18
2 Desempenhar um papel... o de PROFESSOR.....	19
2.1 A importância de conhecer os alunos	20
2.2 O processo de ensino e de aprendizagem ao nível... ..	29
2.2.1 ...do planeamento	29
2.2.2 ...da intervenção pedagógica no contexto de sala de aula.....	39
2.2.3 ...da intervenção pedagógica em diferentes níveis e ciclos de ensino ...	52
2.2.4 ...da avaliação formativa e avaliação sumativa.....	54
Conclusão.....	64
Bibliografia	68
Anexos	72

Índice de anexos

Anexo 1 – Plano anual de atividades do subdepartamento de Educação Física
Anexo 2 – Projeto curricular de Educação Física
Anexo 3 – Plano plurianual
Anexo 4 – Protocolo de avaliação inicial
Anexo 5 – Critérios de avaliação em Educação Física
Anexo 6 – Adequações curriculares
Anexo 7 – Plano da sexta unidade de ensino
Anexo 8 – Plano anual de turma
Anexo 9 – Estudo de turma
Anexo 10 – Plano de aula I
Anexo 11 – Plano de aula II
Anexo 12 – Plano da terceira etapa

Introdução

O estágio pedagógico constitui-se como uma condição imprescindível à obtenção da habilitação profissional que, em Portugal, permite o acesso à carreira docente. Este caracteriza-se como o momento decisivo de integração no contexto profissional, uma vez que representa a confrontação do futuro professor com a realidade do ensino.

O presente relatório representa o documento último, produzido no âmbito do Estágio Pedagógico, integrado no segundo ano do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Apesar de todo o processo de estágio ser acompanhado por reflexões e balanços assíduos, torna-se redutor produzir um documento que se cinja a conclusões parcelares. Deste modo, o documento procura adotar uma postura reflexiva, crítica e projetiva sobre as atividades de estágio realizadas ao longo do presente ano letivo, na Escola Básica Eugénio dos Santos, de um modo harmonioso, sensibilizando para as dificuldades encontradas e para o modo como as mesmas foram superadas.

Deste modo, o relatório final de Estágio Pedagógico será estruturado em duas grandes partes, culminando numa conclusão geral que pretende evidenciar, sobretudo, os efeitos profissionais e pessoais que o estágio proporcionou. Na primeira parte do relatório será realizada uma análise reflexiva, crítica e projetiva sobre o contexto em que o estágio pedagógico foi desenvolvido, suportando a reflexão apresentada numa segunda parte. A segunda parte desenvolver-se-á em torno do papel que um professor deve assumir como agente responsável por promover uma relação pedagógica de qualidade, com o objetivo de maximizar, constantemente, o sucesso dos alunos.

Por fim, importa reforçar que o desenvolvimento profissional verificado, a capacidade de ultrapassar adversidades, a capacidade de contemplar o erro como um estímulo positivo, e a capacidade reflexiva, crítica e projetiva desenvolvidas tiveram como alicerce um processo de supervisão pedagógica de exímia qualidade, sem o qual se tornava impensável um desenvolvimento tão evidente.

1 Pertencer a uma escola, a um departamento, a um grupo

A formação inicial é a fase durante a qual o futuro professor de Educação Física adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente (Carreiro da Costa, 1996). Não obstante, apenas no presente ano – estágio pedagógico – foi possível transportar, para um contexto real, estes mesmos conhecimentos, verificando que todos os conhecimentos relacionados com as dinâmicas escolares, transmitidos ao longo dos primeiros anos de formação, foram uma aquisição indispensável ao desempenho profissional de um futuro professor. A título de exemplo destaco duas unidades curriculares, lecionadas no primeiro ano de mestrado, que contribuíram efetivamente para uma assimilação de conhecimentos relacionados com as dinâmicas escolares: Gestão e Cultura Organizacional Escolar e Animação Socioeducativa. A primeira tinha como objetivo estudar e analisar o estabelecimento escolar, procurando uma constante articulação com níveis de análise macro sistémicos – instituição escolar – assim como micro sistémicos – relação pedagógica (Rodrigues, n.d. a). O estudo e análise do projeto educativo de escola foi uma das temáticas abordadas nesta unidade curricular, contribuindo para uma compreensão da sua existência, enquanto documento de planificação estratégica, assim como processo de mudança das escolas. Relativamente à unidade curricular de Animação Socioeducativa, destaco o estudo em torno da conceção e desenvolvimento de projetos de intervenção, onde a articulação entre a escola e a comunidade envolvente se encontram presentes (Rodrigues, n.d. b). Este estudo permitiu-me participar de forma ativa, no presente ano letivo, na construção de um projeto que tem sido realizado na escola há, aproximadamente, dez anos. Uma reflexão sobre este projeto será encontrada no ponto seguinte.

Na lógica de pensamento anterior, e suportando a posterior afirmação com o decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, um professor do ensino básico e secundário não é meramente responsável pela promoção de aprendizagens, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, aos seus alunos, sendo também responsável por exercer a sua atividade profissional “de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (p. 5571). Torna-se, assim, fundamental que um professor conheça as lógicas e dinâmicas de funcionamento da escola, que participe ativamente nas mesmas e que contribua para a sua melhoria constante. Deste modo, este primeiro ponto desenvolver-se-á em torno das dinâmicas escolares, explicitando de que forma o núcleo de estágio

contribuiu para a sua melhoria e como é que a inserção neste contexto contribuiu para o nosso desenvolvimento profissional, quer coletivo, quer individual.

1.1 Uma escola dentro de um agrupamento

De acordo com o decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, a reestruturação da rede escolar constitui uma das condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação. Esta reestruturação é conseguida através do agrupamento e agregação de escolas, que tem como finalidades a garantia e o reforço do projeto educativo e da qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar, que o integram, assim como a promoção de um percurso sequencial e articulado, aos alunos de uma dada área geográfica, favorecendo uma transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino.

Apesar da pertinência da problemática em questão, uma vez que o presente processo de estágio pedagógico decorreu no agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, reconheço que a exploração da mesma ficou aquém do desejado. Acredito que todos os intervenientes do ato pedagógico querem, veementemente, contribuir para a melhoria do sistema público português, e como tal torna-se necessário que sejam conhecedores de todas as dinâmicas escolares, para que, com conhecimento de causa, consigam desempenhar um papel ativo e pertinente na sua construção. É nesta lógica de pensamento que considero que seria vantajoso incluir, no processo de estágio pedagógico dos futuros professores, atividades que envolvessem um contacto direto com esta dimensão da escola, desde o início do ano letivo. Elaborar documentos sobre a importância do agrupamento de escolas e sobre o papel que os órgãos de administração e de gestão desempenham na sua organização, podendo neste último caso, haver um acompanhamento pontual ou serem realizadas entrevistas aos seus constituintes, seria uma atividade que, provavelmente, contribuiria para uma melhor compreensão sobre as dinâmicas que dão corpo ao agrupamento de escolas. Possivelmente, deste modo, haverá uma maior facilidade na projeção, pelo professor estagiário, de todas as atividades de estágio para níveis meso sistémicos, evitando o confinamento às tarefas de gestão de sala de aula e de direção de turma.

O ano letivo 2013/2014 representa o ano em que o agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos se agrupou à Escola Secundária Rainha Dona Leonor, formando o atual agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor. Importa realçar que o ano letivo 2013/2014 se constituiu como um período transitório, considerando a junção recente dos

diversos estabelecimentos de ensino. O agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor é composto pela Escola Secundária Rainha Dona Leonor, constituída pelo terceiro ciclo do ensino básico e o ensino secundário; pela Escola Básica Eugénio dos Santos, formada pelo segundo e terceiro ciclos; e por quatro escolas do primeiro ciclo, nomeadamente a Escola Básica Rainha D. Estefânia/Hospital, a Escola Básica dos Coruchéus, a Escola Básica Bairro de São Miguel e a Escola Básica Santo António (Portaria n.º 30/2014, de 5 de fevereiro), contendo, esta última, também turmas do ensino pré-escolar. Com exceção da Escola Básica Rainha D. Estefânia/Hospital, todos os restantes estabelecimentos de ensino se situam na freguesia de Alvalade. A proximidade geográfica existente entre as diversas escolas e o facto de abrangerem diferentes níveis e ciclos de ensino constituem-se como fatores fundamentais para a promoção de um percurso sequencial e articulado, aos alunos. Não obstante, e tal como refere Duarte (2009) para haver uma articulação efetiva não nos podemos cingir a uma junção de estabelecimentos de ensino, com todas as questões organizativas que tal envolve. É necessário que haja um envolvimento em torno de um projeto coletivo, implicando um imenso trabalho colaborativo, assim como a partilha e homogeneização das práticas entre docentes. No entanto, a alteração e homogeneização das práticas escolares contemplam, sempre, algum tempo de ajustamento.

Pelo presente ano letivo se constituir como o primeiro ano em que as escolas se encontram agrupadas, e pelo mesmo se caracterizar por um período transitório, ainda não se encontra disponível o projeto educativo do agrupamento. Não existindo um projeto educativo comum, as escolas do agrupamento continuaram a reger-se pelos projetos educativos elaborados para o triénio anterior, significando que a Escola Básica Eugénio dos Santos continuou a reger-se pelo Projeto Educativo 2010/2013, do agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos. Não obstante, a elaboração de um projeto educativo comum constitui-se como um aspeto fundamental, uma vez que neste se encontram explícitos os princípios, valores, metas e estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas se propõe a cumprir a sua função educativa, havendo uma linha orientadora comum, a todos os agentes que compõem as diferentes comunidades escolares. Deste modo, e concordando com o testemunho de Duarte (2009), haverá um menor impacto, aquando da transição dos alunos entre escolas da mesma unidade organizacional, uma vez que as práticas utilizadas são, ou pelo menos devem ser, semelhantes.

Ainda que não fosse conhecido o projeto educativo do agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, pelos motivos anteriormente referidos, ao longo do estágio pedagógico presenciámos e contribuímos para alguns momentos de trabalho colaborativo, que

visaram integrar as diversas escolas do agrupamento. Uma vez que o presente estágio tem em vista o desenvolvimento profissional de futuros professores de Educação Física, o nosso envolvimento e contributo, enquanto núcleo de estágio, debruçou-se maioritariamente sobre projetos que não só envolveram todo o agrupamento, mas também a disciplina de Educação Física. Como exemplo, destaco o “Dia das Expressões”, realizado na Escola Básica Eugénio dos Santos. Este dia, deu-nos a oportunidade de transportar, para um contexto real, conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial, como foi o caso do desenvolvimento de um projeto de intervenção, onde foi notória uma articulação entre a escola e a comunidade envolvente. Este projeto teve como finalidade “promover a interação entre as diversas comunidades escolares do agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor e a comunidade educativa, através de atividades de expressão física e artística” (Núcleo de estágio de Educação Física 2013/2014, n.d., p. 6). Dado que o presente projeto foi capaz de mobilizar um elevado número de pessoas, desde alunos, professores, encarregados de educação, até alguns elementos da junta de freguesia, considero que o mesmo contribuiu para o fortalecimento das relações entre os diversos intervenientes da comunidade escolar e educativa. Este projeto potenciou, também, um sentido de entreajuda e cooperação entre alguns professores da escola em questão, especulando que esta oportunidade poderá ser vista como um ponto de partida para futuros momentos de partilha e homogeneização das práticas entre docentes. Uma das atividades que compunha o “Dia das Expressões” relacionava-se diretamente com a disciplina de Educação Física. Esta, conhecida pela atividade “Dos 8 aos 80”, foi dinamizada com atividades relacionadas com a atividade física, no qual pudemos desempenhar um papel mais ativo. De um modo mais evidente do que nos anos transatos conseguimos relacionar a prática de atividade física com a prevenção de doenças cardiovasculares, através de perguntas sobre o conteúdo dos cartazes desenvolvidos pelos alunos do 9º ano, em colaboração com a professora da disciplina de Ciências Naturais. Este era um dos objetivos da atividade, segundo o plano anual de atividades (anexo 1), do departamento de Expressões da Escola Básica Eugénio dos Santos, arriscando afirmar que a sua consecução, no presente ano letivo, teve como alicerce a elaboração do projeto de intervenção, destacando a forte reflexão realizada sobre os aspetos metodológicos, que contribuiriam para a sua operacionalização. Não obstante, desempenhámos um papel fundamental na organização geral do “Dia das Expressões” ficando responsáveis por todas as questões logísticas, necessárias à sua concretização. Ficar responsável por orientar e organizar uma atividade desta dimensão, que se caracterizou por alguma complexidade

organizativa, exigiu de nós um grande sentido de responsabilidade e disciplina, indispensáveis ao processo de preparação e implementação da mesma. Conseguimos dar resposta aos imprevistos que surgiram, devido ao desenvolvimento do espírito de cooperação, entreajuda e iniciativa que o projeto exigiu de nós. Acrescento que com o mesmo, fomentámos algumas relações interpessoais dentro e fora da Escola Básica Eugénio dos Santos, contribuindo para um ambiente de trabalho positivo, assim como desenvolvemos e demonstrámos uma boa capacidade de comunicação, capacidade esta que podia comprometer a concretização e o consequente sucesso do projeto. A superação de todas as dificuldades que emergiram, aliadas ao sucesso que fluiu do projeto, faz-me acreditar que, no futuro, temos a capacidade para desenvolver e implementar atividades, desta natureza, noutros contextos educativos.

Verificando-se pertinente realizar projetos que envolvam todas as escolas do agrupamento, o que não se verificou comportável na Escola Básica Eugénio dos Santos por variados motivos, foi proposta a organização de um projeto semelhante na Escola Secundária Rainha Dona Leonor. Este foi desenvolvido no âmbito da disciplina de Educação Física, concretizado nos mesmos moldes que o projeto “Dos 8 aos 80” diferindo apenas nas escolas envolvidas: Escola Básica Eugénio dos Santos e Escola Secundária Rainha Dona Leonor.

Penso que a realização deste tipo de projetos e atividades se revertem numa mais-valia para o agrupamento, pelos motivos anteriormente enunciados. Considerando a proximidade entre todas as escolas do agrupamento e as instalações que as caracterizam, mais projetos coletivos, atividades, parcerias, formações, podiam ser realizados, quer no âmbito da disciplina de Educação Física, quer no âmbito das restantes disciplinas que compõem o currículo escolar, podendo estes destinar-se a diferentes tipos de população alvo, como por exemplo, alunos, professores, encarregados de educação.

Reforço novamente a ideia expressa por Duarte (2009), no qual afirma que agrupar escolas de diversos níveis e ciclos de ensino não implica apenas uma reunião de diferentes estabelecimentos de ensino, dentro da mesma área geográfica. Para além dos fatores anteriormente referidos, é crucial que exista uma constante partilha e homogeneização das práticas entre docentes, contribuindo para uma articulação curricular nos diferentes níveis e ciclos educativos. Também Formosinho (2000, as cited in Duarte, 2009) afirma que “para a eficácia da ação pedagógica é importante o intercâmbio de conhecimentos, a partilha de experiências, o trabalho em equipa. Sem

este intercâmbio e partilha não há comunidade docente e sem esta não é possível desenvolver projectos colectivos” (p. 37). Pelo presente ano letivo ser caracterizado por um período transitório, e considerando que a minha esfera de ação se cingiu, principalmente, ao grupo de Educação Física, não foram realizadas reuniões entre os professores de Educação Física de diferentes escolas. Não obstante, acredito que reuniões entre os professores de Educação Física de todas as escolas do agrupamento devem existir, precedentes ao arranque do próximo ano letivo, com o objetivo de definir uma linha orientadora comum das suas práticas pedagógicas. Discrepâncias podem ser observadas, por exemplo, ao nível dos critérios de classificação da disciplina de Educação Física entre diferentes escolas do mesmo agrupamento, com o mesmo ciclo e níveis de ensino. Como tal, a existência de reuniões entre os professores revela-se fundamental, se tiverem como principal objetivo delinear, de forma articulada e sequencial, os diferentes níveis e ciclos de ensino, partilhando e homogeneizando os conteúdos e práticas educativas, assim como as metodologias e estratégias utilizadas. Deste modo, estas reuniões revelam-se indispensáveis, uma vez que trabalhar o currículo em diferentes escolas permite aumentar a coerência no percurso educativo dos alunos (Jacinto, Comédias, Mira, & Carvalho, 2001).

Apesar da reorganização escolar sofrida, a mesma não teve um impacto direto no nosso processo de estágio pedagógico. Contudo, e sabendo que as questões inerentes ao agrupamento de escolas excedem, em larga escala, a reflexão anteriormente realizada, acreditamos que a união de diversas escolas implica um grande envolvimento em torno de um projeto comum, aliado a um constante trabalho cooperativo e colaborativo entre docentes, a fim de amenizar as diferenças e dificuldades sentidas pelos alunos, na transição entre ciclos de ensino. O agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor parece reunir as condições necessárias para alcançar as finalidades em questão. Estas condições situam-se ao nível da proximidade geográfica, ao nível de profissionais qualificados e, aparentemente, disponíveis para dar o seu contributo, tendo em vista a melhoria do sistema público português. Contudo, e reforçando a ideia inicialmente exposta, a alteração e homogeneização das práticas escolares contemplam, sempre, algum tempo de ajustamento.

1.2 Um grupo de Educação Física

O grupo de Educação Física da Escola Básica Eugénio dos Santos dá corpo ao subdepartamento de Educação Física, que por sua vez está integrado no departamento

de expressões, conjuntamente com as disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual, Educação Musical e com o núcleo de Educação Especial.

A dinâmica existente no grupo de Educação Física advém dos sete professores que o compõem e de três professores estagiários, que todos os anos têm a oportunidade de integrar este mesmo grupo. No presente ano letivo, o grupo foi coordenado por duas subcoordenadoras: uma responsável pelo segundo ciclo e outra pelo terceiro ciclo, do ensino básico. A subcoordenadora do segundo ciclo teve, ainda, a seu cargo a coordenação do desporto escolar na escola, enquanto a do terceiro ciclo orientou o núcleo de estágio. Um outro cargo recaiu sobre um outro professor do grupo, nomeadamente o de diretor de instalações. O contacto próximo estabelecido com todos os professores, e respetivos cargos, permitiu conhecer as funções intrínsecas a cada um dos mesmos assim como a sua forma de ação perante a responsabilidade com que se comprometiam. Embora o estágio pedagógico não tenha como finalidade desenvolver competências relacionadas com estes cargos, considero que o estabelecimento deste contacto comporta vantagens, na medida em que transmite as bases para um desempenho futuro eficaz destas mesmas funções.

A lecionação da disciplina de Educação Física, na escola em questão, tem como base as diretrizes emanadas a nível nacional. Este é um processo que tem vindo a ser trabalhado pelo grupo, concorrendo, cada vez mais, para o que é desejado.

Antes de mais, importa reforçar que a escola dispõe das condições necessárias para a lecionação da disciplina, possibilitando, sempre, a componente prática ao longo do ano letivo. A escola dispõe de três espaços polivalentes, segundo os quais o grupo realiza o *roulement*. Apesar de polivalentes, os espaços não permitem a abordagem de todas as matérias, presentes no currículo da disciplina. Como tal, cada bloco de 45 minutos está associado a um desses três espaços, o que permite que numa semana, cada professor tenha a possibilidade de passar pelos três espaços principais, e consequentemente consiga abordar as matérias que considerar necessárias. Como dois destes três espaços são descobertos, a escola dispõe de outros dois ginásios, que apesar de serem caracterizados pelas suas reduzidas dimensões, permitem a continuidade prática, em situações que impeçam a lecionação da disciplina no exterior. Penso que a solução encontrada pelo grupo foi a melhor, uma vez que todos os professores têm as mesmas oportunidades de passagem pelos diferentes espaços, podendo adequar o processo de ensino e de aprendizagem consoante as necessidades dos seus alunos.

Como é possível verificar no Projeto Educativo 2010/2013, do agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos¹, a carga letiva atribuída à disciplina de Educação Física é de três blocos de 45 minutos. No mesmo documento encontra-se expresso que as disciplinas de língua estrangeira e de Educação Física não devem ser lecionadas em dias consecutivos. Salientando apenas a disciplina de Educação Física, é possível verificar que as aulas não são lecionadas em dias sucessivos, contudo num dos dias são agrupados dois blocos de 45 minutos. Jacinto et al. (2001) defendem que as aulas de Educação Física devem ser distribuídas em três sessões de 45 minutos, por semana, de tempo útil. Os autores afirmam ainda que está reconhecido, cientificamente, que as crianças devem realizar atividade física diariamente, e que três dias por semana representam a frequência mínima necessária para que sejam reconhecidos benefícios para a saúde, justificando a leção da disciplina em três dias da semana, preferencialmente em dias não consecutivos. As aulas não devem ser lecionadas em dias consecutivos, “por motivos que se prendem, [...] com a aplicação dos princípios de treino e o desenvolvimento da Aptidão Física na perspetiva de Saúde” (Jacinto et al., 2011, p. 20). Dado que os três blocos de 45 minutos de Educação Física, na Escola Básica Eugénio dos Santos, são lecionados, obrigatoriamente, em três espaços distintos, poderá ser questionável o porquê de as aulas não serem lecionadas em três dias da semana, ao invés em dois dias da semana. Ao longo deste ano de estágio tive oportunidade de perceber que o tempo útil de aula das aulas de 45 minutos, isoladas, tende a ser menor, comparativamente com o das duas aulas de 45 minutos agrupadas – aulas de 90 minutos. Apesar de existir uma troca de espaços, nas aulas de 90 minutos, o tempo despendido em transições acaba por ser menor do que o tempo que os alunos demoram a transitar de uma aula de Educação Física para uma aula de História, por exemplo, quando estas são lecionadas consecutivamente. Todas estas decisões exigem uma clara colaboração entre o grupo de Educação Física e “os órgãos responsáveis da escola, na definição de critérios que visem encontrar os melhores cenários de organização” (Jacinto et al., 2001, p. 20) da disciplina, assim como exigem uma análise de todos os constrangimentos que impedem esta mesma organização. Considerando o que foi descrito anteriormente este cenário representa, efetivamente, a melhor solução encontrada. Não obstante, acredito que esforços devem continuar a ser reunidos para que, haja uma aproximação às diretrizes nacionais.

¹ Projeto em vigor até oficialização do projeto educativo do agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor

Tal como já foi referido, este é um grupo que se caracteriza por orientar as suas práticas segundo as diretrizes preconizadas pelos programas nacionais de Educação Física (PNEF). As suas orientações são traduzidas em variados documentos, tais como o projeto curricular de Educação Física (anexo 2), o plano plurianual (anexo 3), o protocolo de avaliação inicial (anexo 4) e os critérios de avaliação de Educação Física (anexo 5), documentos estes que traduzem os compromissos coletivos do grupo. Estes revelaram-se fundamentais na orientação de todo o processo de ensino e de aprendizagem, suportando tomadas de decisão no âmbito do planeamento, condução e avaliação ao longo do ano letivo, constituindo-se documentos de consulta constante. No entanto, e com o objetivo de contribuir para uma melhoria das práticas pedagógicas, procedemos, enquanto núcleo de estágio, a uma análise minuciosa de todos os documentos, seguida de algumas propostas de modificação. Como exemplo salientamos o protocolo de avaliação inicial. As propostas de alteração realizadas ao documento, não foram muitas, considerando a qualidade do documento em questão. No entanto uma das áreas da extensão da disciplina não era considerada no mesmo: a dos conhecimentos. Desde cedo, verificámos que esta área tendia a ser descurada pela maioria dos professores, apesar de ser referenciado o seu modo de trabalho no plano plurianual. Com o objetivo de contornar a situação, esboçámos um conjunto de objetivos, tendo como base os preconizados pelos PNEF, que nos pareceram ser representativos dos níveis de conhecimento dos alunos. Apesar da proposta ser aceite por unanimidade, algum ceticismo permaneceu, e a proposta acabou por não ser aplicada nas aulas de avaliação inicial pela maioria dos professores. No entanto o ajuste do protocolo de avaliação inicial verificou-se essencial no planeamento da etapa de avaliação inicial para esta área, e apesar de não ter sido posto em prática por todos os professores, cremos que contribuímos para uma modificação comportamental futura. Outras propostas foram realizadas, contribuindo para uma aproximação das diretrizes nacionais, como revelou ser o caso dos critérios de avaliação de Educação Física. Neste documento pudemos verificar que a formação eclética do aluno nem sempre era considerada. Como tal sugerimos algumas alterações, sendo estas aceites pela professora orientadora de escola, e posteriormente, pelo grupo de Educação Física. Uma das modificações prendeu-se com a atribuição do nível 4 aos alunos do 7º ano de escolaridade na disciplina de Educação Física, na Escola Básica Eugénio dos Santos. Para tal, as aprendizagens dos alunos tinham que corresponder a dois níveis introdução, podendo estes serem obtidos através dos jogos desportivos coletivos e/ou através das modalidades da ginástica, e ainda outros dois níveis introdução, provenientes do

atletismo, das danças, das raquetes e da patinagem, mas neste último caso, os dois níveis introdução tinham que corresponder obrigatoriamente, a duas matérias diferentes. Centrando-nos nos primeiros dois níveis introdução, concluímos que, se as aprendizagens de um aluno correspondessem a dois níveis introdução em dois jogos desportivos coletivos e a nenhum na ginástica, e obtendo os restantes níveis introdução necessários, a sua classificação seria de 4. O mesmo se verificaria se o aluno atingisse dois níveis introdução em diferentes modalidades da ginástica e nenhum nos jogos desportivos coletivos. Como tal, propusemos acrescentar, nos critérios de avaliação de Educação Física que, para um aluno do 7º ano obter nível 4 à disciplina tinha, obrigatoriamente, de ter pelo menos um nível introdução num jogo desportivo coletivo e outro nível introdução numa modalidade da ginástica, para além dos restantes níveis introdução que tinha que obter no restante conjunto das matérias, concorrendo assim para uma formação eclética dos alunos.

A organização geral das práticas letivas, expressas no plano plurianual, é assumida de igual forma por parte de todos os professores do grupo. A organização geral do ano letivo é efetivada em etapas, ou seja, em “períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino e de aprendizagem. Estas devem assumir características diferentes, ao longo do ano lectivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor” (Jacinto et al., 2001, p. 25). Contudo, o facto de o grupo definir que em todas as etapas devem ser lecionadas todas as matérias, restringe, de certo modo, a organização do processo de ensino e de aprendizagem que o professor pretende promover com uma determinada turma. Considerando que cada professor conhece as características e as necessidades dos seus alunos assim como as prioridades anuais e plurianuais estipuladas no plano plurianual, o professor poderia optar por não lecionar, numa etapa, matérias em que os alunos apresentassem menores dificuldades de aprendizagem, em prol de uma aprendizagem concentrada de matérias em que as suas aprendizagens se encontrassem mais debilitadas. Não obstante, as matérias que não fossem lecionadas nessa etapa teriam, obrigatoriamente, que ser abordadas na etapa seguinte.

Para que a abordagem de todas as matérias seja possível numa só etapa, e para que os alunos estabeleçam um contacto frequente, e semanalmente, com o mesmo conjunto de matérias, as aulas devem adotar, maioritariamente, um carácter politemático, abordando aproximadamente três matérias/áreas por aula. Apesar de serem perceptíveis os benefícios que este tipo de organização comporta, como por exemplo permitir ao aluno passar por diversas experiências de aprendizagem e por diferentes matérias de aula para

aula, assim como contribuir, provavelmente, para um aumento dos níveis de motivação, empenho e concentração, facilitando a aquisição de novas capacidades motoras e conhecimentos, acredito que o recurso constante às aulas politemáticas poderá não se revelar o mais indicado. Utilizando como exemplo a segunda etapa do ano letivo. Segundo o plano plurianual, esta tem como objetivo a aprendizagem e desenvolvimento de todas as matérias. Sendo esta a etapa que sucede a etapa de avaliação inicial, onde os níveis dos alunos poderão, eventualmente, ter diminuído após a interrupção letiva, torna-se importante que, após uma análise desses mesmos níveis, exista uma maior incidência nas matérias em que os alunos apresentam maiores dificuldades – matérias prioritárias. Deste modo, e reportando-me ao planeamento realizado para a turma sobre o qual fiquei responsável, considereei mais pertinente nomear esta etapa de recuperação e aprendizagem. Uma vez que todas as matérias tinham que ser abordadas, no conjunto das aulas desta etapa, estratégias tiveram que ser encontradas, com o objetivo de priorizar as matérias em que os alunos apresentavam níveis inferiores. Estas estratégias passaram por destinar um maior tempo de contacto com essas matérias, assim como realizar um maior acompanhamento às mesmas. Também foi realizado um esforço para que as mesmas fossem abordadas em todas as unidades de ensino do ano letivo – unidades integrantes das etapas definidas, caracterizadas pelo planeamento de um conjunto de aulas com características pedagógicas semelhantes – sendo incomportável, devido às possibilidades de cada espaço. Contudo as estratégias encontradas não pareceram suficientes para colmatar as lacunas encontradas. Considero que esta forma de organização, principalmente para a segunda etapa do ano letivo, devia ser repensada pelo grupo de Educação Física, com o objetivo de potenciar, efetivamente, a aprendizagem dos alunos nas matérias consideradas como prioritárias. Penso que se houver uma redução do tempo destinado a esta etapa, de oito/dez semanas para seis semanas, por exemplo, mas em contrapartida esta etapa for caracterizada por um período de aprendizagem concentrada, destinado unicamente à abordagem das matérias prioritárias, existiria uma efetiva recuperação das aprendizagens dos alunos, nas mesmas.

Perdendo o foco da organização geral das práticas letivas, entre os professores e as respetivas turmas, é da maior pertinência ressaltar que o grupo de Educação Física tem, também, à sua responsabilidade a organização e desenvolvimento de um conjunto de atividades de complemento curricular bem como dos variados núcleos de desporto escolar. Estes últimos são considerados, pelo Projeto Educativo 2010/2013, do agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos, uma área forte, uma vez que têm

contribuído, significativamente, para os resultados obtidos internamente. Brás e Monteiro (1998) afirmam que a “existência de actividades pontuais, estruturadas e organizadas ao longo do ano como mostruário das actividades físicas e do papel cultural e educativo da EF (...) são fundamentais para a afirmação da EF e o seu entendimento no âmbito da escola” (p. XII).

Fazendo uma primeira referência às actividades de complemento curricular, o grupo de Educação Física tem tido a preocupação de organizar actividades que compreendam os vários níveis e ciclos de ensino, no âmbito da actividade física e desportiva. Destaco as “Eugeníadas”, a “Taça Eugénio”, o “Corta-mato” e o dia “Dos 8 aos 80”, anteriormente mencionado. Nestas são realizados, respetivamente, torneios de jogos pré-desportivos, de futebol, de voleibol, de ginástica, provas de atletismo e ainda actividades que envolvem jogos tradicionais. De acordo com o Projeto Curricular, do agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos, estas actividades são assumidas como momentos de aprendizagem informal, facilitadoras do desenvolvimento integral dos alunos, e revelam-se fundamentais, uma vez que os alunos têm a possibilidade de desenvolver e consolidar conhecimentos relativos aos conteúdos abordados nas aulas de Educação Física, é promovido o ecletismo e é incutido um conjunto de valores como o respeito pelos adversários e princípios de ética desportiva. A nossa envolvência, enquanto núcleo de estágio, nestas actividades permitiu-nos compreender como é que podemos mobilizar a comunidade escolar para actividades no âmbito das actividades físicas e desportivas, envolvendo todos os níveis e ciclos de ensino na mesma actividade, mas também desenvolver competências a nível organizativo, indispensáveis ao bom funcionamento das actividades. Não obstante, as matérias escolhidas podiam ser alvo de alteração de ano para ano, ou até mesmo haver a adição de torneios que envolvessem outro tipo de matérias, como por exemplo a patinagem, sendo esta uma matéria à qual é dada uma grande importância na escola em questão; ou através da exploração de subáreas do currículo da disciplina de Educação Física, que não são abordadas na escola, como por exemplo as actividades de exploração da natureza. Para a execução desta última actividade, podia ser destinado um dia do ano letivo, onde todas as turmas, de todos os níveis e ciclos de ensino se deslocariam até um determinado local, podendo este ser localizado nos arredores da escola, onde professores e alunos, organizados em equipas, teriam que realizar um percurso de orientação. Nesta actividade, e transportando os nossos pensamentos para outro patamar, poderia existir uma ligação interdisciplinar, enriquecendo a actividade em questão e fortificando a importância da existência da disciplina do currículo, perante a comunidade escolar.

No que diz respeito às atividades de desporto escolar o grupo procura oferecer o maior número de modalidades que encontra ao seu alcance, considerando que existe uma dificuldade acrescida na conciliação de horários e de espaços, disponíveis para o desporto escolar, relativamente aos horários e espaços destinados à disciplina de Educação Física. Esta dificuldade é encontrada, uma vez que os horários do desporto escolar se cingem, maioritariamente, ao período compreendido entre as 12h00 e as 15h00. Não obstante, cada núcleo de desporto escolar tem a preocupação de disponibilizar, pelo menos dois treinos semanais, consoante os períodos letivos dos alunos, nomeadamente o período que abrange os alunos que frequentam as aulas da manhã e os alunos que frequentam as aulas da tarde, por forma a permitir a prática das modalidades por todos os alunos da escola em questão. Isto perfaz um total de um treino por semana para cada conjunto de alunos. As atividades extracurriculares, quando praticadas, comportam efeitos positivos na educação, particularmente ao nível do comportamento e dos resultados escolares dos alunos (Massoni, 2011; Centers for Disease Control and Prevention, 2010). Massoni (2011) afirma, também, que as atividades extracurriculares desportivas promovem a aquisição de competências, necessárias ao desenvolvimento de um adulto de sucesso no futuro, tais como a liderança, o trabalho em equipa, a organização, a disciplina, a resolução de problemas, assim como contribui para a eliminação de alguns estereótipos, ainda, existentes na sociedade. Acresce ainda o facto de que ao estarem integrados em atividades extracurriculares, os alunos estão a ser supervisionados e guiados por profissionais qualificados (Massoni, 2011), contribuindo ainda para o aumento dos níveis de atividade física. Posto isto, acredito que a existência de mais um treino semanal, tendo este que ser realizado após o período letivo, por forma a possibilitar a prática de todos os alunos da escola, independentemente do seu horário, iria constituir-se numa mais-valia, para o desenvolvimento dos alunos. Contudo, possivelmente existirá algum ceticismo, e talvez pouca adesão aos treinos que decorreriam neste horário. Acredito que se a participação no desporto escolar for fortemente e corretamente divulgada, não só aos alunos, mas também aos respetivos encarregados de educação, nas reuniões de pais realizadas no início de cada ano letivo, por exemplo, comunicando os benefícios que a prática de atividade física comporta nos alunos, uma maior adesão poderia surgir. Independentemente da implantação de um treino extraordinário, a divulgação dos treinos do desporto escolar, deve sempre existir desde o início do ano letivo, nas reuniões de pais e nos conselhos de turma, pelo diretor de cada turma, por forma a aumentar a participação dos alunos do terceiro ciclo, pois apesar de existir uma boa adesão dos

alunos no desporto escolar, na Escola Básica Eugénio dos Santos, estes pertencem, maioritariamente ao segundo ciclo do ensino básico.

Ao longo do estágio pedagógico, tive a oportunidade de integrar dois núcleos de desporto escolar – perícias e corridas de patins e *boccia* – ficando responsável por coadjuvá-los, em todas as atividades e tarefas que lhes estavam inerentes. O núcleo de *boccia* era composto por três blocos de 45 minutos, sendo um dedicado exclusivamente à Educação Especial, possibilitando, assim, a oportunidade de trabalhar outros conteúdos, com os alunos, que não os relacionados com a modalidade de *boccia*. Este contacto direto e ativo proporcionou-me a aquisição de um conjunto de competências e conhecimentos, que permitirão organizar e orientar, futuramente, um núcleo de desporto escolar com sucesso. As diferenças existentes entre os dois núcleos contribuíram de modos desiguais, mas igualmente importantes, para o meu desenvolvimento enquanto futura professora de Educação Física. Por um lado, tive oportunidade de aprofundar o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento pedagógico do conteúdo², numa dada matéria, de desenvolver estratégias que vinculassem os alunos às tarefas propostas, de diversificar a utilização de estilos de ensino. Deste modo consegui adequar as sessões de treino às necessidades dos alunos, mas também enriquecer as aulas de Educação Física com os conhecimentos que foram adquiridos ao longo dos treinos, assim como o inverso se verificou, aplicando estratégias e formas de organização utilizadas nas aulas de Educação Física nas sessões de treino do desporto escolar. Por outro lado, tive a possibilidade de estabelecer um contacto direto com um grupo de alunos que apresentava necessidades educativas especiais. Neste grupo, revelou-se essencial conhecer e compreender as necessidades e capacidades dos alunos, por forma a perceber de que modo podia melhorar e realçar as suas potencialidades, através da atividade física. Neste último caso, e apesar de ter sido notória uma evolução por parte dos alunos com necessidades educativas especiais, penso que os mesmos teriam beneficiado de um contacto frequente entre mim e os professores de Educação Especial, conhecendo, de um modo mais aprofundado as necessidades dos alunos, ajustando e planeando, de forma mais adequada, as sessões de treino. Não obstante, e apesar de não se ter verificado esta dinâmica, a evolução dos alunos de ambos os grupos-equipa do desporto escolar baseou-se muito na partilha e troca de informações entre nós, professores estagiários, e os professores responsáveis por ambos os núcleos. Paralelamente, o facto de ter existido uma semana destinada a experienciar um horário completo de um professor, obrigando-me a lecionar a outras

² Três das categorias base do conhecimento do professor propostas por Shulman (1987).

turmas, de diferentes níveis e ciclos de ensino, permitiu-me observar, e consequentemente transportar para as sessões de treino do desporto escolar, diferentes metodologias e progressões pedagógicas que os professores tendem a utilizar nas suas aulas de Educação Física. Também estas desempenharam um papel fundamental na evolução dos alunos. Infelizmente, este conhecimento apenas surgiu pela atividade imposta pelo estágio pedagógico, e não pela partilha e troca de informações realizadas no seio do grupo de Educação Física, que, de certa forma, acaba por refletir a dinâmica de trabalho do grupo de Educação Física, da Escola Básica Eugénio dos Santos.

É com a dinâmica vivida entre os professores do grupo de Educação Física que encerro este subcapítulo.

Parece válido reconhecer, e de um modo muito positivo, que o grupo de Educação Física, da escola em questão, tem vindo a desenvolver a sua ação em torno das diretrizes preconizadas a nível nacional. No entanto, acredito que a necessidade de melhorar as suas práticas deve constituir-se uma prioridade incessante.

Jacinto et al. (2001) defendem que a realização de processos de formação contínua é um fator que contribui para o desenvolvimento da Educação Física. No presente ano letivo, foi possível verificar que dois dos sete professores que compõem o grupo de Educação Física realizaram ações de formação com o objetivo de melhorar, especificamente, a sua intervenção no desporto escolar e, consequentemente, contribuir para uma evolução constante dos seus alunos; e cinco dos sete professores, realizaram uma formação contínua no âmbito específico da Educação Física, após o término do ano letivo, com o objetivo de refletir, debater e experienciar conteúdos, teóricos e práticos, relacionados com a disciplina. Verifico assim, que a maioria dos professores do grupo de Educação Física da Escola Básica Eugénio dos Santos tem a preocupação de, mesmo que de uma forma pontual, querer melhorar as suas práticas. Acredito que a formação é uma necessidade contínua mas que não precisa de ser, apenas, recorrida a um nível externo, podendo ser complementada com formações dentro da escola, dentro do próprio grupo de Educação Física. Penso que, ao longo do ano letivo, podiam ter sido instituídos momentos de formação recíproca. Segundo Jacinto et al. (2001), o grupo de Educação Física tem a responsabilidade de incluir no plano de formação da escola, “encontros de apresentação e análise de experiências pedagógicas significativas” (p. 21), que vão ao encontro das necessidades e prioridades identificadas, valorizando a formação recíproca. Deste modo, será importante que, aquando da realização do plano anual de atividades do departamento de expressões, o grupo de Educação Física não só se pronuncie sobre as

atividades que pretende promover ao longo do ano letivo para os alunos, e comunidade envolvente, mas também deve considerar formações, realizadas em grupo, por forma a ultrapassar as dificuldades sentidas por cada professor. Assim, as potencialidades de determinados professores, podiam servir de meio para colmatar e maximizar a intervenção dos colegas, respetivamente nas áreas em que apresentam uma maior debilidade. No próximo ano letivo, o grupo de Educação Física da Escola Básica Eugénio dos Santos passará a trabalhar em conjunto com os professores de Educação Física das restantes escolas do agrupamento, o que se poderá verificar numa maximização destas formações, pois ao existirem mais professores no grupo de trabalho existirá, provavelmente, uma maior diversidade de áreas fortes no seio do grupo e de diversos meios e estratégias de ultrapassar as dificuldades sentidas pelos professores.

Na hipótese de os professores considerarem esta proposta, provavelmente as relações interpessoais serão maximizadas, contribuindo para uma aproximação de todos os professores, e conseqüentemente para uma maior abertura para discutir e refletir sobre as práticas, dificuldades e potencialidades de cada um, em conjunto. Esta foi uma situação que não se verificou frequente ao longo do ano letivo. Contudo, a discussão, a partilha, a tomada de decisão em grupo, ou tal como Brás e Monteiro (1998) afirmam, o trabalho em equipa, “é a metodologia necessária à construção de objectivos comuns ao conjunto dos professores que constituem o grupo” de Educação Física (p. VII). Embora ao longo do ano letivo tenham sido mais frequentes os momentos de trabalho individual do que em grupo, presenciámos um momento em que foram notórios os benefícios do trabalho em grupo. Este momento verificou-se na dinamização realizada durante a apresentação do projeto de investigação pedagógica, no qual os professores tinham que realizar uma tarefa em grupo, discutindo e apresentando o resultado final. Ao contrário da fase de recolha de dados, que foi realizada de forma individual e no qual as respostas dadas pelos professores foram discrepantes entre si, o mesmo exercício, realizado na dinamização, mas em grupo, teve uma resposta completamente diferente. Nesse momento, a tomada de decisão realizada pelos professores não só se revelou homogénea, como também acertada.

Hord e Sommers (2008, as cited in Costa, Onofre, Martins, Marques, & Martins, 2013) realçaram alguns benefícios decorrentes do trabalho coletivo para o grupo docente, tais como “redução do isolamento, aumento o compromisso e da valorização da articulação vertical, aumento da eficácia do ensino por efeito da aprendizagem que induz uma melhoria das práticas letiva” (p. 64). Este trabalho, quando realizado, pode repercutir-se diretamente no processo de desenvolvimento dos alunos: “melhoria dos resultados

escolares, menores diferenças no sucesso alcançado devido aos fatores sociais, económicos, culturais ou linguísticos, e o desenvolvimento de uma relação mais significativa com o grupo de professores” (Hord & Sommers, 2008, as cited Costa et al., 2013, p. 64).

Acredito que para haver desenvolvimento tem que haver envolvimento, por parte de todos os elementos. “A mudança implica construção coletiva, implica concertação e investimento de cada um dos professores de modo a que os esforços parcelares possam ganhar uma dinâmica de desenvolvimento em cada uma das organizações escolares” (Brás & Monteiro, 1998, p.V). Como tal, o fim deve ser comum, e tendo como base a melhoria da qualidade do ensino os professores da escola em questão deviam ponderar o trabalho em conjunto com uma maior frequência. Segundo Jacinto et al. (2001), o trabalho coletivo que o grupo de Educação Física produz, traduzido nos compromissos que estabelece dentro do próprio grupo, assim como na escola e na comunidade, são a base do sucesso da aplicação dos PNEF.

1.3 Um núcleo de estágio

A possibilidade e oportunidade de evoluir enquanto futura professora de Educação Física resultaram, na sua maioria, das relações estabelecidas entre um grupo restrito de pessoas, nomeadamente entre os colegas de estágio e os professores orientadores, de escola e de faculdade, pessoas estas que compuseram o núcleo de estágio.

Os professores orientadores acarretam a responsabilidade de orientar o processo de estágio pedagógico dos seus orientandos, para que estes se desenvolvam nas melhores condições e que a sua intervenção se verifique de um modo eficaz e adequado à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos (Alarcão & Tavares, 1987). Tal é conseguido pelo apoio, sistemático, no desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes, assim como na alteração ou reforço de determinadas crenças que o orientando transporta da sua formação anterior (Jardim & Onofre, 2009). De facto, foi sempre com base nas suas orientações, palavras, ações e partilhas, que consegui desempenhar, com sucesso e eficácia, o papel de professor. O facto de observarem, constantemente, as nossas aulas, analisarem todos os documentos produzidos, discutirem, refletirem e, mais importante, conduzirem-nos a uma autorreflexão, de forma construtiva, sobre as nossas práticas, contribuiu para uma modificação comportamental gradual e, indiscutivelmente, para a representação futura do papel de um professor eficaz e reflexivo.

De um modo igualmente importante revejo o papel desempenhado pelos colegas de estágio. O facto de o grupo ser constituído por três professores estagiários, de estes poderem ser caracterizados de modos totalmente distintos e de terem à sua responsabilidade turmas com características próprias, proporcionou-me experiências, observações, vivências e análises de situações díspares, bem como promoveu a partilha e troca de ideias que contribuíram para um aumento de conhecimentos e competências de que um professor se deve apropriar e com os quais consegue maximizar o processo de ensino e de aprendizagem com a sua turma/grupo de alunos.

Embora o núcleo de estágio, e respetiva constituição, tenha desempenhado um papel inigualável na minha formação, creio que a existência de um núcleo estágio num grupo de Educação Física de uma determinada escola, também se traduz num benefício para o mesmo. Também o Projeto Educativo 2010/2013, do agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos, considera a integração de estágios como uma oportunidade de melhoria da ação educativa do agrupamento de escolas. Utilizando como exemplo o projeto desenvolvido no âmbito da investigação pedagógica, este revelou-se fundamental uma vez que se centrou num problema identificado pelo grupo de Educação Física, tendo sido realizado um estudo, pelo núcleo de estágio, sobre esse mesmo problema, que posteriormente foi dinamizado e apresentado ao grupo de Educação Física. Esta apresentação revelou-se útil, não só pela partilha de conteúdos, mas também pela partilha de estratégias, potenciadoras de um processo de ensino e de aprendizagem mais eficaz, mais concretamente de uma avaliação eficaz, estratégias estas que usualmente não eram utilizadas pela maioria dos professores. Por estes motivos, considero que o núcleo de estágio pode revelar-se uma ferramenta fundamental para o grupo, pelo carácter inovador, atual, facilitador e promotor que comporta. Assim, acredito que o núcleo de estágio podia ser solicitado com uma maior frequência, com o objetivo de aprofundar determinadas temáticas/problemas e, posteriormente, apresentar e discutir com o grupo de Educação Física, em pequenas sessões, ao longo do ano letivo.

2 Desempenhar um papel... o de PROFESSOR

A principal função de um professor passa por transmitir, eficazmente, um conjunto de conhecimentos aos seus alunos, sendo indispensável que este aprenda a ensinar. Torna-se assim necessário que o professor detenha, e que procure alcançar, um conjunto de competências que concorram, incessantemente, para a aprendizagem e para o sucesso dos alunos.

Durante esta experiência pedagógica, foi possível assimilar que o sucesso das aprendizagens dos alunos não está meramente dependente das competências pedagógicas do professor ou do conhecimento que este possui, nomeadamente ao nível das questões de organização e de gestão da sala de aula, mas também da sua capacidade de investigar, experimentar, inovar, e da capacidade de estabelecer relações com a comunidade escolar. Arends (2008) defende que um professor, não só deve liderar um grupo de alunos, como também deve estabelecer relações com colegas, encarregados de educação e outros agentes, com o objetivo de melhorar as práticas de sala de aula e das escolas, como organizações de aprendizagem.

Não obstante, o presente capítulo desenvolver-se-á em torno dos focos que são alvo de atenção pelo professor, ao longo do ano letivo, iniciando-se com a importância de conhecer e interiorizar as características dos seus alunos. Seguidamente será realizada uma análise, em torno do processo de ensino e de aprendizagem experienciado ao longo do ano letivo, no contexto de sala de aula, com a turma sobre o qual fiquei responsável, assim como no contexto de desporto escolar, com dois núcleos diferenciados – perícias e corridas de patins e *boccia* – relatando e refletindo acerca das dificuldades encontradas e das estratégias que foram utilizadas para a sua superação, tendo sempre em vista a otimização das aprendizagens dos alunos. Embora os contextos mais próximos com que lidei se tenham cingido a uma turma e a dois núcleos de desporto escolar, o processo de estágio pedagógico em questão, deu-me ainda a oportunidade de experienciar um horário completo de um professor de Educação Física. Esta oportunidade permitiu-me lecionar aulas de Educação Física a outros níveis e ciclos de ensino, sendo esta experiência abordada neste capítulo.

2.1 A importância de conhecer os alunos

Todos os alunos têm diferentes níveis de motivação, diferentes atitudes face ao processo de ensino e de aprendizagem, assim como diferentes respostas a determinados ambientes e práticas pedagógicas. Quanto melhor o professor compreender e assimilar essas diferenças, mais hipóteses terá de atender às necessidades de aprendizagem, de cada um dos seus alunos (Felder & Brent, 2005). Deste modo, verifica-se indispensável que um professor, antes de iniciar a sua prática pedagógica, procure conhecer os seus alunos, por forma a organizar e a orientar, de uma forma mais adequada, o processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, acredito que este conhecimento deve ser explorado,

continuamente, com vista à obtenção das soluções mais ajustadas às necessidades de todos os alunos.

A turma sobre a qual fiquei responsável por orientar e organizar o processo de ensino e de aprendizagem no decorrer do ano letivo 2013-2014 pertencia ao 8º ano. Esta era constituída por 30 alunos, dos quais quatro alunos integravam a turma pela primeira vez, dois outros alunos tinham necessidade educativas especiais e era uma turma que se encontrava sob regime articulado³, uma vez que 20 alunos da turma assumiam aulas de música como atividades extracurriculares. Estas informações foram disponibilizadas antes do início do ano letivo, quer pela professora orientadora de escola, pois tratava-se de uma turma de continuidade estando à sua responsabilidade no ano letivo anterior; quer pela diretora de turma, através de um documento identificativo dos alunos e da sua situação escolar.

Aparentemente informações secundárias foram essenciais para orientar o início do ano letivo, nas aulas de Educação Física. Aliar o conhecimento da quantidade de alunos ao conhecimento dos espaços onde as aulas iriam decorrer, foi suficiente para idealizar possibilidades de organização da aula e consequentemente a disposição dos alunos pelo espaço. Conforme o tempo foi avançando, apercebi-me que uma turma com tamanha dimensão exige um trabalho muito intensivo para que o controlo da totalidade dos alunos ocorra o mais cedo possível, mostrando aos alunos que estão sob uma observação constante. Esta observação acabou por resultar na diminuição de comportamentos de desvio, contribuindo também para uma maior vinculação dos alunos às tarefas propostas.

O facto de haver quatro alunos a integrar a turma pela primeira vez resultou na necessidade de analisar os seus processos, por forma a recolher informações que pudessem ser relevantes para o planeamento das aulas de Educação Física. De facto, constituiu-se como um meio facilitador para perceber as capacidades dos alunos para a disciplina, e para uma constituição inicial de grupos. Esta constituição foi facilitada por outras informações que foram disponibilizadas posteriormente, reportadas seguidamente. Esta mesma necessidade foi verificada ao nível dos alunos com necessidades educativas especiais. Através dos processos destes alunos foi possível perceber o porquê de serem identificados como alunos com necessidades educativas especiais assim como as disciplinas em que tinham adequações curriculares. Apesar de nenhum destes alunos ter usufruído de adequações curriculares na disciplina de Educação Física no ano letivo

³ Portaria nº 225/2012 de 30 de julho. *Diário da República* nº 146 – I Série. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

anterior, foi necessário realizar adequações curriculares para um deles, nesta mesma disciplina (anexo 6). Estas revelaram-se fundamentais para delinear o percurso da aluna, ao longo do ano letivo na disciplina de Educação Física, adequando e ajustando as tarefas às suas necessidades. Foram ainda fundamentais para o planeamento de outras tarefas, quando a aluna não podia realizar as atividades inicialmente propostas, uma vez que também estava impedida de executar situações de impacto. Utilizando como exemplo o planeamento da sexta unidade de ensino para o ginásio A (anexo 7), quando o grupo de trabalho da aluna se dirigia para a estação destinada à prática do salto em altura, a mesma permanecia na estação de ginástica de solo durante mais tempo, uma vez que as suas adequações curriculares davam maior relevância a determinados conteúdos, como se verificou no caso da ginástica.

No que diz respeito à última característica geral da turma – existirem 20 alunos sob o regime articulado – a mesma não se revelou essencial para o planeamento inicial do ano letivo. Somente teve um maior impacto no final do segundo e terceiro períodos, uma vez que alguns alunos se viram obrigados a faltar às aulas, por terem exames e provas nas respetivas escolas de música. Considero que se estas informações tivessem sido divulgadas previamente, o planeamento podia ter sido reajustado por forma a aferir as aprendizagens de determinados alunos, em algumas matérias, em aulas anteriores. Isto porque o final de período coincidia com o final das unidades de ensino, momento em que era realizada uma aferição das aprendizagens dos alunos que não tinham consolidado as mesmas, ao longo da unidade de ensino.

Tal como foi referido anteriormente, a constituição de grupos para as aulas iniciais de Educação Física, não foi apenas facilitada pela leitura e interpretação das classificações finais da disciplina, visíveis nos processos dos alunos. Esta foi, fortemente complementada, pelas informações produzidas no ano letivo transato pelo professor responsável pela turma, e que nos foram transmitidas no início do ano letivo. Com estes dados foi possível conhecer os resultados alcançados pelos alunos, nomeadamente os níveis de especificação a que estavam associadas as suas aprendizagens, em cada matéria assim como resultados obtidos na bateria de testes do *fitnessgram*. Deste modo, um dos objetivos fundamentais do período de avaliação inicial, referido por Carvalho (1994) – “avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias de Educação Física” (p. 140) – foi facilitado. Conhecendo os níveis atribuídos anteriormente, foi possível organizar, desde início, os alunos por grupos de nível, aferindo as aprendizagens a partir dos mesmos e interpretando as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias. Considero que esta partilha

facilita o planeamento da avaliação inicial, a aferição das aprendizagens dos alunos e o posterior diagnóstico e prognóstico de desenvolvimento das aprendizagens dos mesmos. No início do ano letivo foi visível alguma partilha de informação a este nível contudo penso que no final de cada ano letivo, cada professor podia registar as classificações finais dos seus alunos, os níveis de especificação atribuídos às suas aprendizagens em cada matéria, os resultados obtidos na bateria de testes do *fitnessgram*, e os conteúdos adquiridos na área dos conhecimentos, apesar de esta última não ser abordada pela maioria dos professores do grupo, construindo um documento que pudesse ser consultado por todos os professores. Deste modo, no caso de os alunos mudarem de professor, quer pela transição entre ciclos, quer pela mudança de turma dentro do mesmo ciclo de escolaridade, o professor que ficasse responsável pelos mesmos, teria acesso às suas aprendizagens anteriores, na disciplina de Educação Física. No final do ano letivo, a coordenadora solicitou que todos os professores do grupo de Educação Física procedessem a este registo. Não obstante, o seu objetivo prendia-se com a aferição das decisões realizadas a nível plurianual, ao nível das áreas e matérias prioritárias para cada ano, verificando-se, neste caso, uma ótima estratégia. No entanto, acredito que este registo pode ser de partilhado, com o intuito de potenciar o trabalho dos professores com as respetivas turmas.

Por forma a reunir um conjunto mais amplo de informações que concorresse para uma melhor orientação e organização do ano letivo foram recolhidos dados, provenientes de outros documentos, nomeadamente da ficha de identificação aplicada na aula de Educação Física, da ficha de identificação aplicada pela diretora de turma, e pela aplicação do teste sociométrico. Torna-se importante referir que o acesso à ficha de identificação, aplicada pela diretora de turma, se deveu à possibilidade de acompanhar todo o trabalho realizado pela diretora de turma, ao longo do ano letivo.

Com a aplicação da respetiva ficha na disciplina de Educação Física foi possível aprofundar o conhecimento das características dos alunos, a sua situação escolar e a ocupação dos seus tempos livres. A recolha de determinadas informações não foi utilizada como desejado, talvez pela perceção tardia da sua importância. Exemplificando com o gosto pelas disciplinas do currículo. Após a análise das respostas fornecidas pelos alunos, foi possível constatar que 75.9% da turma afirmou gostar ou gostar muito da disciplina de Educação Física. Perante estas informações, calculei que a predisposição da maioria dos alunos da turma, para a disciplina, fosse positiva, acabando por ser comprovada ao longo do ano letivo, com uma prática constante nas tarefas propostas, pela maioria dos alunos. No entanto não considerei de forma efetiva as respostas

negativas ou de indiferença, dos restantes alunos face ao gosto pela disciplina. Embora tivesse existido uma intenção de agir perante esta situação, explicitada no plano anual de turma (anexo 8), tentando perceber e interpretar o sentimento dos alunos e as razões que os levavam a adotar uma atitude negativa ou de indiferença perante a disciplina, esta ação não passou da fase intencional. Enquanto futura profissional de Educação Física importa interpretar estes sentimentos, reservando um momento final da aula para falar com estes alunos, por exemplo, ou pedir que nas aulas seguintes entreguem uma folha com os motivos que os levam a adotar esta atitude e de que forma é que os mesmos pensam que essa atitude podia ser modificada, para que, desde início, possamos agir procurando, em conjunto, formas de alterar esses mesmos sentimentos e atitudes. Hastie e Siedentop (1999) afirmam que a ecologia da sala de aula envolve três sistemas: sistema de tarefas de gestão, sistema de tarefas de instrução e sistema social dos alunos. Onofre (2000) esclarece que este último se constitui como a representação da agenda dos alunos para a aula, materializando-se nas iniciativas que estes tomam para realizarem as tarefas propostas, em função das suas disposições, individuais e/ou coletivas. Importa assim compreender as predisposições dos alunos para as aulas de Educação Física, para que a eficácia do processo de ensino seja conseguida através do equilíbrio ecológico estabelecido pelos três sistemas de tarefas (Onofre, 2000).

Outra informação recolhida e que se revelou crucial, ao longo do ano letivo, prendeu-se com a recolha dos endereços de correio eletrónico dos alunos. Este permitiu, por exemplo, partilhar com os alunos as músicas utilizadas nas danças sociais abordadas nas aulas, para que em casa, e de forma autónoma conseguissem treinar a sua execução; e fornecer outro meio para a colocação de dúvidas, pelos alunos, sobre o trabalho individual realizado, no âmbito da área dos conhecimentos.

Para além das informações recolhidas através das fichas de identificação, considerei importante perceber as relações que os alunos da turma estabeleciam entre si, uma vez que integravam a mesma turma desde o ano letivo anterior. Para tal, foi aplicado um teste sociométrico, que consiste num instrumento de análise das relações que existem entre um grupo (Silva, 1997). O autor afirma que a perceção acerca do tipo de relações existentes na turma poderá contribuir para a organização do trabalho escolar, como por exemplo na formação de grupos. De facto, a maior utilidade da aplicação deste teste, ao longo das aulas de Educação Física, revelou-se ao nível das questões organizativas. Destaco dois exemplos: a disposição dos alunos nos momentos de instrução, separando os alunos que tendiam, frequentemente, a estabelecer conversas paralelas e a formação de grupos de trabalho em ginástica acrobática, aliando as afinidades dos alunos com os

níveis de desempenho, resultando numa maior vinculação dos alunos às tarefas propostas. Contudo, penso que a utilização deste teste pode ter outras finalidades como por exemplo contribuir para uma melhor integração de alunos, aparentemente desassociados, na turma. Uma vez que este teste permite perceber quais os alunos que tendem a ser escolhidos com maior frequência, quer para integrar quer para não fazer parte de determinadas atividades, os alunos, aparentemente desintegrados, podem ser agrupados com os alunos que tendem a ser escolhidos com uma maior frequência de participação, facilitando a integração dos mesmos na turma. Foi com o objetivo de transmitir estas conclusões que, no primeiro conselho de turma, apresentei os resultados obtidos no teste sociométrico, aos restantes professores da turma.

Reconheço que a recolha de informações sobre os alunos e suas características teve um papel fundamental na orientação e organização do ensino e da aprendizagem. Deste modo, verificou-se necessário compilar este conjunto de informações num só documento, nomeadamente o estudo de turma (anexo 9), estando este disponível para uma consulta e apoio frequente na organização do processo de ensino e de aprendizagem. Este foi facultado, no início do ano, ao diretor de turma, com o objetivo de fornecer um outro instrumento de trabalho aos professores, sendo, ao longo do ano letivo, complementado com informações relativas ao aproveitamento, comportamento e atitudes dos alunos, nos três períodos letivos. Deste modo, os professores responsáveis pela turma no ano seguinte, também o poderão utilizar como instrumento de trabalho.

Ao longo do processo de estágio, e devido ao acompanhamento realizado no âmbito da direção de turma, verifiquei que o diretor de turma desempenhou funções essenciais para a recolha e divulgação de informações sobre os alunos. Segundo o Regulamento Interno 2010/2014, do agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos, as duas primeiras competências a serem exercidas pelo diretor de turma passam por “caracterizar a turma no início do ano letivo a partir dos dados recolhidos” e “promover e coordenar a elaboração, aprovação e avaliação do Projeto Curricular de Turma [atual plano de turma⁴]” (p. 46). Esta caracterização foi trabalhada em conjunto, pelo diretor de turma e por mim, complementando e aferindo algumas das informações, com as diferentes fichas de identificação aplicadas. As informações sintetizadas encontravam-se à disposição de todos os professores, no dossiê destinado à turma em questão, que se encontrava, permanentemente, na sala dos diretores de turma, verificando-se uma boa estratégia, na necessidade de algum professor precisar de recolher informações que pudessem ser

⁴ Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – n.º 129. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

úteis à organização do processo de ensino e de aprendizagem. Estas informações também foram disponibilizadas no plano de turma. Contudo, na segunda oportunidade de colaboração no preenchimento deste documento, pareceu-me que o plano de turma era encarado como um mera formalidade, ao invés de ser utilizado como um recurso de trabalho, uma vez que as informações contempladas neste documento não se caracterizavam por um suporte colaborador à tomada de decisão dos professores. No início do ano letivo surgiu a oportunidade de consultar o plano de turma desenvolvido para a turma que acompanhei, no ano transato, sendo esta uma boa estratégia a utilizar pelo diretor de turma, principalmente quando o conhecimento que detém desta é escasso. Após uma análise e reflexão sobre este documento, sobre a estrutura que o caracterizava, e tendo conhecimento que no próximo ano letivo os documentos das escolas, que compõem o agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor iriam sofrer uma uniformização, propus algumas alterações. Algumas das sugestões prendiam-se com: caracterização individual dos alunos da turma; problemas gerais da turma; aspetos facilitadores de aprendizagem da turma; dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos repetentes, específicas a cada disciplina; identificação dos alunos que foram sujeitos a planos de acompanhamento pedagógico; assuntos trabalhados com os encarregados de educação, nas reuniões realizadas para o efeito. Creio que, com a inclusão de informações deste tipo, a organização do processo de ensino e de aprendizagem ficaria facilitada, assim como a identificação e antecipação de estratégias e soluções que potenciassem as aprendizagens dos alunos, desde o início do ano letivo. Este documento podia ser disponibilizado e complementado, de ano para ano, sendo também utilizado como recurso, pelos professores que ficassem responsáveis pela turma nos anos seguintes.

De acordo com Marques (2002), o diretor de turma é responsável por acompanhar, apoiar e coordenar os processos de aprendizagem e de comunicação entre os alunos, professores e encarregados de educação. “Ao director de turma cabe estabelecer a ligação entre os diferentes intervenientes implicados na relação educativa” (Marques, 2002, p. 15). Desde o início do ano letivo, esta comunicação verificou-se fundamental para aprofundar o conhecimento sobre cada um dos alunos, contribuindo para uma intervenção mais eficaz sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Tomando como exemplo o caso de um aluno que integrava a turma pela primeira vez, o mesmo tendeu a adotar, desde o início do ano letivo, comportamentos de desvio nas aulas de Educação Física e a estabelecer conversas com os restantes colegas da turma, que nem sempre se verificavam apropriadas. Contudo, os comportamentos de desvio foram diminuindo,

assim como as conversas e atitudes inapropriadas que estabelecia com os colegas, e naturalmente as suas aprendizagens desenvolveram-se de um modo positivo. Considero que tal se deveu a dois fatores: primeiramente ao facto de serem estabelecidas conversas individuais com o aluno no final da aula, levando o aluno a refletir sobre os seus comportamentos e atitudes, permitindo-me, também, perceber o porquê da sua ação; e em segundo lugar à possibilidade de trocar informações com os encarregados de educação do mesmo, no horário destinado ao atendimento dos pais e encarregados de educação. Estas reuniões, estabelecidas com os encarregados de educação, revelaram-se fundamentais, uma vez que permitiram compreender os comportamentos que o aluno adotava em variados contextos – casa, escola que frequentou no ano anterior, escola de música – percebendo de que forma é que podíamos ultrapassar a situação em sala de aula. Generalizando para o contexto da turma, e não do aluno, as conversas estabelecidas com os alunos e com os encarregados de educação traduziram-se em informações fundamentais e complementares, às recolhidas no início do ano letivo, contribuindo para uma ação mais eficaz do professor, no processo de ensino e de aprendizagem, ao longo do ano letivo. Estas reuniões revelaram-se ainda essenciais na assimilação do papel que o diretor de turma desempenha, na recolha e transmissão de informações aos alunos e encarregados de educação, que serão fundamentais ao desempenho competente desta função, num futuro próximo.

Outro modo que poderia contribuir para o aumento do conhecimento dos alunos e das suas características prendia-se com a troca de informações realizada entre os professores, do conselho de turma. Esta verificou-se de forma pontual, através das reuniões do conselho de turma, sendo esta frequência esporádica justificada pelas características que a turma apresentava, não havendo uma necessidade maior para a realização de reuniões extraordinárias. Não obstante realizar reuniões extraordinárias, parece-me uma estratégia deveras interessante de utilizar, não só para trocar informações sobre as características, comportamentos e atitudes dos alunos, mas também para apresentar e discutir estratégias e medidas pedagógicas, que concorram para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Acrescento ainda que, acompanhar todos os procedimentos necessários a dirigir um conselho de turma, tal como a recolha de informações sobre o comportamento, atitudes e aproveitamento dos alunos, a redação de atas, o trabalho colaborativo com os professores da Educação Especial na elaboração dos programas educativos individuais, entre outras, verificaram-se essenciais no desenvolvimento de capacidades necessárias à organização e coordenação, futura, de um conselho de turma.

Como foi possível constatar, a recolha de informações sobre as características, comportamentos, atitudes e aproveitamento dos alunos, assume uma importância extrema, na organização do processo de ensino e de aprendizagem.

Não obstante, um professor de Educação Física não é meramente responsável pelas suas turmas, tendo também a seu cargo os alunos que frequentam os núcleos de desporto escolar que orienta. Na lógica de pensamento anterior, revela-se essencial recolher informações sobre os alunos participantes, por forma a contribuir, de um modo mais ajustado e eficaz, para as suas aprendizagens. Esta recolha de informação cingiu-se meramente a questões de identificação do aluno, contudo acredito que uma breve ficha de identificação e caracterização podia ter sido entregue nas primeiras sessões de treino. Informações sobre as motivações do aluno para integrar determinado núcleo de desporto escolar, sobre os objetivos que pretende atingir ao participar no núcleo, sobre a sua experiência com a modalidade em questão, são informações que poderão ajudar a orientar e organizar as sessões de treino do desporto escolar. Parece-me que, ao assimilar estas informações, um professor pode, desde cedo, ajustar e adequar a sua prática de um modo mais concreto, direcionado e eficaz.

Para finalizar e reportando-me ao núcleo de desporto escolar de *boccia*, especificamente aos 45 minutos destinados à Educação Especial, poucas foram as informações recolhidas sobre os alunos e sobre as suas capacidades. Talvez pelas características que apresentavam, uma recolha de informação antecipada teria sido indispensável a uma orientação e organização mais adequada das aprendizagens destes alunos. Informações sobre dois dos alunos foram recolhidas pelo acompanhamento realizado nas suas aulas de Educação Física, uma vez que pertenciam a turmas conduzidas pelo núcleo de estágio. No entanto, e reconhecendo como uma lacuna do meu acompanhamento à terceira aluna, informações sobre as suas características e necessidades apenas foram assimiladas ao longo do ano letivo, pelo contacto estabelecido com a mesma, e de um modo esporádico com o seu professor de Educação Física. Por forma a colmatar esta lacuna, maximizando as aprendizagens dos alunos desde início do ano letivo, sendo esta apenas possível em contextos futuros, acredito que a recolha destas informações deve ser prioritária. Acrescento ainda que os alunos, e respetivas aprendizagens, beneficiariam de um trabalho conjunto realizado entre mim, os professores do núcleo de Educação Especial e os professores de Educação Física que orientam o processo de ensino e de aprendizagem destes alunos, desde o início do ano letivo. Deste modo, muito provavelmente um desenvolvimento e consolidação de determinados objetivos seriam conseguidos de uma forma mais eficaz. Perceber qual a orientação do trabalho que está

a ser desenvolvido na disciplina de Educação Física, que trabalho está a ser realizado no âmbito da Educação Especial, são informações que, se partilhadas e trabalhadas em conjunto, podem concorrer para uma evolução mais evidente, das aprendizagens dos alunos.

2.2 O processo de ensino e de aprendizagem ao nível...

The general picture that emerge from 35 years of teacher effectiveness research is that teacher who believe they can make difference with students, develop managerial systems that help students stay on task and optimize time for learning, plan and implementing instructional systems that are action oriented and attractive to students, motivate students, create accountability systems that are fair and supportive of learning, and so within a class climate that is energized, yet supportive and respectful of students (Siedentop, 2005, p. 91).

Embora o processo de estágio pedagógico constitua a primeira oportunidade de experienciar o papel de professor de Educação Física, num contexto real, procurei, constantemente, proporcionar aos alunos aquilo que Siedentop (2005) defende como imprescindível ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, de um modo eficaz. Deste modo, e tal como foi referido na introdução deste capítulo, procurarei explicar o modo como orientei e organizei todo o acompanhamento realizado, ao longo do ano letivo, com a turma e com os núcleos de desporto escolar que ficaram à minha responsabilidade, enunciando as dificuldades com que me deparei assim como as estratégias utilizadas no momento, procurando ainda projetar, para um futuro próximo, outros meios de otimizar as aprendizagens dos alunos.

2.2.1 ...do planeamento

De acordo com Sousa (1992), o planeamento é um instrumento que ajuda a tomada de decisão do professor e tem como principais objetivos a previsão, organização e orientação do processo de ensino-aprendizagem. Apesar de se verificar como uma definição geral, é desde já evidente a importância que o planeamento assume na prática pedagógica de qualquer professor. Quando é analisado de uma forma mais específica percebe-se que a tomada de decisão recai sobre diversas questões, tais como os objetivos, o tipo de alunos, as matérias, os conteúdos, as estratégias de ensino, os resultados, a avaliação (Sousa 1992). Posto isto, e não querendo descurar a importância

do planeamento realizado a nível macro e meso sistémico, onde destacamos os planeamentos e as decisões de cariz político, nacional e local, sendo este último relativo aos planeamentos elaborados pela escola/agrupamento de escolas e pelo grupo de Educação Física, apenas procuro incidir, neste ponto, sobre o nível micro sistémico do planeamento, nomeadamente as decisões tomadas pelo professor, ao nível do plano anual de turma, dos planos de etapa, dos planos de unidades de ensino e dos planos de aula. Contudo, importa reforçar que todo o planeamento realizado, ao longo do ano letivo, contemplou as decisões de cariz político, nacional e local, constituindo-se como linhas orientadoras da organização de todo o processo de ensino e de aprendizagem realizado, como se verificou com os PNEF e o com o plano plurianual, por exemplo.

Tal como já foi exposto anteriormente, importa reunir informações sobre os alunos que concorram para uma melhor orientação e organização do processo de ensino e de aprendizagem, ao longo do ano letivo. Esta orientação e organização não são conseguidas, meramente, através das informações recolhidas nas fichas de identificação aplicadas, nem da recolha de informações sobre as relações que os alunos estabelecem entre si, apesar de se constituírem informações importantes. No que diz respeito à disciplina de Educação Física, importa também recolher informações sobre os níveis iniciais que os alunos apresentam e as suas possibilidades de desenvolvimento nas diversas áreas da extensão de educação física; as suas prioridades de desenvolvimento; assim como os alunos críticos e os conteúdos prioritários. Estes são alguns dos objetivos destacados por Carvalho (1994), Jacinto et al. (2001) e Rosado (2003), como caracterizadores da primeira etapa do ano letivo – avaliação inicial – e que concorrem, efetivamente, para uma previsão, orientação e organização mais adequada e ajustada do ano letivo, consoante as características e necessidades que o grupo de alunos apresenta. Corroboro a afirmação anterior, através da experiência pedagógica vivida no decorrer do ano de estágio pedagógico, revelando-se crucial para a elaboração de um planeamento geral do ano letivo (anexo 8).

Não obstante, antes de proceder ao planeamento geral do ano letivo, foi necessário planear toda a etapa que iria proporcionar as informações anteriormente mencionadas, indispensáveis à elaboração do respetivo documento. O planeamento desta etapa foi facilitado pela existência do protocolo de avaliação inicial, construído pelo grupo de Educação Física, e pela qualidade que o caracterizava. O contacto prévio estabelecido com o protocolo, não só permitiu que, enquanto núcleo de estágio, sugeríssemos algumas modificações, com vista à melhoria do mesmo, como nos proporcionou tempo suficiente para nos apropriarmos das informações que lá constavam, fundamentais à

organização da etapa de avaliação inicial. Deste modo, parece-me fundamental que o grupo de Educação Física, de uma determinada escola, proceda a uma análise/revisão do documento orientador da etapa de avaliação inicial, antes do começo do ano letivo, ajustando e/ou retificando informações necessárias, para que, atempadamente, todos os professores tenham tempo de assimilar as alterações, evitando aplicações distintas de um mesmo protocolo.

Apesar do planeamento de toda a etapa ter sido facilitado pelo protocolo existente, assim como pela polivalência que os espaços destinados à lecionação das aulas de Educação Física da Escola Básica Eugénio dos Santos comportavam, a recolha das informações, anteriormente mencionadas, nem sempre se revelou facilitada. Um dos aspetos dificultadores aquando da recolha dos níveis de aprendizagem dos alunos prendeu-se com a dimensão da turma e com o facto de todos os alunos utilizarem o equipamento da escola. Algo que contribuiu para o aumento deste conhecimento foram as aulas de adaptação realizadas na primeira semana do ano letivo, uma vez que nos foi dada a oportunidade de escolher as matérias que queríamos lecionar, preferencialmente aquelas com que nos sentíssemos mais confortáveis. Deste modo, as preocupações com os conteúdos foram reduzidas, conseguindo analisar de uma forma geral o nível da turma, assim como conhecer os alunos. Esta estratégia revelou-se facilitadora da aquisição deste conhecimento, e consequentemente da avaliação inicial das aprendizagens dos alunos. Acredito que a mesma deve ser utilizada no início do ano letivo, principalmente em turmas que não são de continuidade pedagógica, no qual o professor não conhece os alunos que ficarão à sua responsabilidade. Penso ainda que um estudo prévio sobre os nomes dos alunos, ilustrados com as respetivas fotografias, se revela facilitador para o seu reconhecimento.

Outro fator que contribuiu para uma avaliação inicial menos eficaz ter-se-á prendido com a minha inexperiência de lecionação. Tal levou a uma necessidade constante de controlar os aspetos disciplinares e organizativos da aula, conduzindo a um aumento de dificuldade na recolha de informação sobre as aprendizagens dos alunos em todas as matérias. Estes aspetos foram trabalhados progressivamente, revelando-se crucial enunciá-los no planeamento. Destaco como exemplo o planeamento sobre o posicionamento do professor durante a aula, prevendo quais as possibilidades de circulação, por forma a garantir um controlo sobre a maioria dos alunos. A sua inclusão no planeamento verificou-se essencial, evitando uma circulação aleatória pelo espaço e uma consequente inexistência de controlo sobre a maioria dos alunos. O facto de ter utilizado como estratégia a afixação dos grupos de trabalho, em pontos estratégicos,

levou a uma diminuição do tempo despendido em questões organizativas, nomeadamente na organização dos alunos por estações, contrariamente ao que sucedeu no início do ano letivo, quando a constituição dos grupos era transmitida verbalmente. Tal constitui-se como um contributo para o aumento do tempo na tarefa e naturalmente para um maior tempo de observação das aprendizagens dos alunos.

Aliada à inexperiência de lecionação encontrou-se a inexperiência da observação. De acordo com Carvalho (1994) a capacidade do professor avaliar encontra-se intimamente relacionada com a sua capacidade de observar, visto que a observação é, por excelência, o instrumento de avaliação em Educação Física. Compreendendo o imponente papel que a avaliação assume no processo de ensino e de aprendizagem (Carvalho, 1994) é essencial que esta seja de tal forma eficaz, que assegure tomadas de decisão adequadas, relativamente às aprendizagens dos alunos ou de um grupo de alunos. É nesta lógica de pensamento que, enquanto futura professora de Educação Física tentei, desde cedo, encontrar soluções que assegurassem uma recolha de informação acertada, com vista a tomadas de decisão, futuras, adequadas. Percebi que a interiorização dos objetivos inerentes aos níveis de especificação de cada matéria seria algo indispensável. Não só foi necessário realizar um estudo autónomo intensivo sobre os mesmos, como acabei por espelhá-los nos planos de aula, elaborados para a etapa de avaliação inicial. Quando numa das aulas de avaliação inicial seriam abordadas, pela primeira vez, as matérias de basquetebol e de patinagem, os objetivos correspondentes ao nível introdução de cada uma das matérias estariam explicitados nos planos (anexo 10). Deste modo a apropriação deste conhecimento foi complementada pela revisão dos objetivos inerentes a cada nível de especificação, no dia anterior à aula, verificando-se uma estratégia a adotar no futuro. Esta estratégia acabou por ser, também, utilizada nos planos de aula da última fase do ano letivo (anexo 11) que tinha como principal objetivo certificar o nível de aprendizagem dos alunos em cada matéria, revelando-se essencial para uma consolidação constante desse mesmo conhecimento.

“Quanto mais informações recolher, mais fácil será identificar o nível de programa a seleccionar para cada grupo de alunos/matéria” (Carvalho, 1994, p. 142). Ao longo da formação inicial fomos adquirindo conhecimentos sobre formas de registo das avaliações dos alunos. Unidades curriculares como Avaliação em Educação Física e Desporto e Avaliação Educacional proporcionaram-nos bases suficientes para o desempenhar dessa função, no ano de estágio. No entanto, esse conhecimento foi aplicado tal como nos foi transmitido, e conseqüentemente, alvo de adaptação ao contexto em que nos encontrámos. As grelhas de registo foram o instrumento utilizado numa fase inicial e,

apesar de conterem os nomes dos alunos por ordem alfabética, as situações de aprendizagem, objetivos e indicadores, não foram preenchidas como o esperado. Provavelmente o preenchimento destas grelhas será eficaz quando já existe um conhecimento prévio dos alunos, apesar de considerar que a introdução de muitas informações numa grelha de registo poderá comprometer o seu propósito. Não se verificando esta situação, as grelhas sofreram alterações para que o registo se tornasse algo simples e eficaz. A título de exemplo os nomes dos alunos deixaram de se encontrar por ordem alfabética, passando a ser organizados por grupos de trabalho e posteriormente foram destacados a cores, consoante a cor identificativa da equipa, facilitando o foco de observação do professor. O facto das grelhas de registo conterem os objetivos e indicadores representativos de cada nível e de procurar, constantemente, preenchê-los através da recolha máxima de informações facilitou, posteriormente, a identificação do nível diagnóstico e consequente o nível prognóstico das aprendizagens dos alunos. Esta recolha não foi realizada apenas durante a aula mas também numa fase posterior à mesma, pois por vezes ficava impossibilitada de realizar qualquer tipo de registo devido ao posicionamento que adotava na aula, como por exemplo permanecer, essencialmente, na estação da ginástica de aparelhos (plinto), fornecendo ajudas constantes. A impossibilidade de recorrer à grelha revela-se pertinente, e posteriormente torna-se intencional, uma vez que as aulas de avaliação inicial também são aulas “onde o ensino e a aprendizagem são características fundamentais” e não aulas em que os alunos são meramente “examinados” (Carvalho, 1994, p. 138). A dependência constante da grelha inibiu, de certa forma, o ensino e a aprendizagem, revelando-se fundamental o seu abandono, recorrendo à mesma em casos pontuais durante a aula, deixando-a previamente em lugares estratégicos, ou preenchendo-a após o final da aula. Este foi o procedimento utilizado para a recolha destas informações, sendo crucial para sustentar as decisões a tomar aquando da elaboração do planeamento anual.

À medida que a avaliação inicial foi decorrendo, a recolha de informações ficou facilitada considerando que havia um maior conhecimento dos alunos. Já tinham sido identificados os alunos que se destacavam, relativamente às suas aprendizagens, passando a focar a nossa atenção nos alunos mais difíceis de caracterizar. Estes casos foram considerados, também, no planeamento das aulas de avaliação inicial, identificando prioridades de observação, de aula para aula, em cada uma das matérias. Esta definição, aliada ao posicionamento adotado, contribuíram fortemente para uma observação mais efetiva.

Em contrapartida, a avaliação inicial dos alunos que compunham o núcleo do desporto escolar de perícias e corridas de patins foi um processo que se verificou mais

complicado. Se a avaliação inicial foi, por um lado, realizada apenas numa modalidade, por outro foi realizada a um número muito mais elevado de alunos. Embora tenha sido uma modalidade com a qual não me encontrava confortável procurei, desde cedo, aprofundar o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo, por forma a não ser apenas capaz de efetuar juízos de valor sobre o nível de aprendizagem dos alunos, como poder proporcionar um ambiente de ensino e de aprendizagem aos mesmos. Este foi conseguido através de um estudo autónomo e da partilha realizada com o núcleo de estágio e com o professor responsável pelo desporto escolar. Não obstante, o facto de em todas as sessões de treino comparecerem novos alunos dificultou a recolha de informações sobre as aprendizagens dos mesmos. Ao contrário da avaliação inicial realizada à turma do 8º ano, executada num período de quatro semanas, a avaliação dos alunos do núcleo de perícias e corridas de patins foi realizada, forçosamente, durante todo o primeiro período. Desta forma reforço a importância das aulas de avaliação inicial serem assumidas como aulas idênticas às do restante ano letivo, e da necessidade de ser aprofundado o conhecimento do conteúdo e pedagógico do conteúdo quando não dominamos determinada modalidade ou matéria, caso contrário, e reportando-me a este caso específico, os alunos estariam impossibilitados de evoluir nas suas aprendizagens durante um período completo.

Assim que as informações da avaliação inicial foram, progressivamente, recolhidas, o planeamento anual começou a ser desenhado (anexo 8). Quer para o planeamento da turma do 8º ano, quer para o do núcleo de desporto escolar de perícias e corridas de patins foi considerado o calendário escolar, incluindo os períodos não letivos e feriados; as atividades realizadas pelo grupo de Educação Física, uma vez que estas exigiam os mesmos espaços de prática e a presença dos professores de Educação Física na sua organização; assim como as atividades desenvolvidas no âmbito das outras disciplinas do currículo, no caso de serem realizadas nos dias e horários da nossa disciplina. Tal revelou-se da maior pertinência, pois o planeamento do processo de ensino e de aprendizagem foi pensado unicamente para os dias disponíveis, evitando alterações, repentinas, que pudessem comprometer as aprendizagens dos alunos. Destinar um ponto do planeamento à reflexão sobre os recursos temporais, materiais, espaciais e humanos também se revelou fundamental. A título de exemplo destaco a reflexão sobre as aulas, de outros professores, que antecederiam e sucediam as nossas aulas e/ou sessões de treino, nos mesmos espaços. Desta forma foi possível perceber se as matérias abordadas eram semelhantes, e quando tal se verificava, era negociada a arrumação/manutenção das estações, entre aulas, evitando a utilização desnecessária

do tempo útil de aula, destinado à arrumação/montagem do material. Revela-se, assim, fundamental que haja uma cooperação e comunicação constante entre os professores, no sentido de maximizarem o tempo útil de aula.

A interpretação das informações recolhidas, no período de avaliação inicial, “permite ao professor tomar as decisões pedagógicas que julgar mais adequadas, entre as quais, a definição do nível do programa que integra o conjunto de objetivos a concretizar pelos alunos” (Carvalho, 1994, p. 142). No entanto, a recolha e interpretação destas informações nem sempre se revelaram as mais adequadas, podendo ser justificada pelos motivos anteriormente apresentados: inexperiência de lecionação e de observação. Primeiramente, nem todos os alunos foram alvo de avaliação em todas as matérias, contrariamente à recolha de informação da aptidão física e dos conhecimentos. Por vezes o posicionamento por mim adotado impossibilitava os registos, e a reflexão posterior à aula nem sempre era suficiente para preencher as grelhas de registo na sua totalidade. Noutros casos, a preocupação de gerir as questões organizativas e disciplinares da aula, tal como já foi referido, sobrepunha-se à observação de determinados alunos. Nesta situação, assim como no caso dos alunos que não realizavam determinadas aulas, estes eram destacados, no planeamento, como prioridades de observação nas primeiras aulas da etapa seguinte. Não obstante tentei realizar o maior número de registos possíveis, por forma a construir uma base de sustentação sólida das decisões tomadas. Com exceção dos alunos que não realizaram as aulas respetivas, a recolha de informação sobre a área dos conhecimentos e da aptidão física foi realizada pelos próprios, registo este controlado por mim, facilitando a recolha de informação. Em segundo lugar, o facto de ter efetuado inúmeros registos sobre as prestações dos alunos e consequentemente ter realizado diagnósticos adequados, os mesmos não foram suficientes para delinear o processo de ensino e de aprendizagem dos mesmos de um modo ajustado, pois era ainda necessária uma interpretação das possibilidades de desenvolvimento dos alunos. Esta interpretação foi trabalhada e fortemente facilitada pela realização deste estágio pedagógico com outros colegas de estágio e pelo apoio constante da professora orientadora de escola. As observações das aulas dos colegas de estágio e da professora orientadora de escola assim como as conversas estabelecidas com vista à interpretação dos níveis de aprendizagem dos alunos das turmas observadas contribuíram para uma melhor interpretação das possibilidades de desenvolvimento dos alunos que se encontravam à nossa responsabilidade, facilitando a definição do prognóstico assim como da definição do seu processo de aprendizagem. Contudo, a inexperiência acabou por passar para

primeiro plano levando-me a assumir prognósticos algo ambiciosos, que acabariam por resultar num reajustamento do planeamento, como é verificável seguidamente.

A recolha e interpretação de todas as informações provenientes da avaliação inicial permitiram, posteriormente, seleccionar objetivos de aprendizagem adequados ao grupo de alunos, que compunham a turma e o núcleo do desporto escolar; organizar o processo de ensino e de aprendizagem dos mesmos, consoante as suas necessidades de desenvolvimento e acompanhamento; e compreender globalmente a dinâmica do grupo de alunos. Esta dinâmica revelou-se fundamental, principalmente nos casos dos alunos que não tinham sido alvo de uma avaliação inicial, percecionando quais as suas dificuldades e possibilidades de desenvolvimento. Verificando a importância que a percepção global da dinâmica da turma assume, considero da maior pertinência existir uma reflexão sobre a mesma no plano anual de turma. Neste ano letivo tal não foi considerado, podendo esta reflexão apenas ser encontrada no balanço da etapa da avaliação inicial da turma do 8º ano. Contrariamente à dinâmica da turma, o plano anual considerou todos os aspetos mencionados primeiramente, intitulados de: definição das matérias prioritárias, distribuição das matérias ao longo do ano letivo, e objetivos específicos por etapas e respetivos grupos de nível. Contudo aqui situaram-se as maiores dificuldades sentidas aquando da elaboração do planeamento anual. A definição das matérias prioritárias propriamente dita não constituiu uma dificuldade, mas sim o modo que seria utilizado para maximizar as aprendizagens dos alunos nestas matérias. O meu ponto de vista foi anteriormente apresentado, quando defendendo que a segunda etapa deve ser destinada, unicamente, à abordagem das matérias prioritárias, com o objetivo de recuperar as aprendizagens dos alunos nas mesmas. No entanto, e pelo que se encontra estipulado no plano plurianual, tal não é possível, uma vez que em todas as etapas devem ser abordadas todas as matérias. A solução encontrada passou por incluir em todas as unidades de ensino, as três matérias prioritárias: badminton, ginástica de solo e voleibol. Tal apenas foi conseguida com a matéria de ginástica de solo, não sendo incluída numa unidade de ensino, por opção. As restantes matérias por poderem ser, apenas, abordadas num só espaço, e por esse espaço ser comum, sendo impossível a sua abordagem em simultâneo, não foram abordadas em todas as unidades de ensino. No entanto foram encontradas outras estratégias por forma a recuperar as aprendizagens dos alunos nas mesmas, tais como destinar um maior tempo de contacto a essas matérias, assim como realizar um maior acompanhamento às mesmas, tal como referido anteriormente. Apesar de tal não ser possível, e considerando as imposições colocadas pelo grupo de Educação Física, abordar as matérias prioritárias de forma constante ao

longo do ano letivo, inserindo-as em todas as unidades de ensino que o compõem, verificou-se uma solução positiva, na medida em que vários alunos evoluíram efetivamente nas suas aprendizagens, sendo esta uma estratégia a ponderar, certamente, num futuro próximo. Outro aspeto que causou algumas dificuldades no planeamento anual prendeu-se com a definição dos objetivos a desenvolver em cada etapa do ano letivo, para cada matéria. Esta dificuldade revelou-se mais evidente na repartição dos critérios de êxito inerentes a um só elemento, como se verificou o caso do salto em altura, na técnica de *fosbury flop*. Se aparentemente esta divisão não me fazia sentido, posteriormente a sua importância foi reconhecida, uma vez que era realizado um enfoque em determinados aspetos, havendo uma evolução mais efetiva das aprendizagens dos alunos, contrariamente ao facto de tentar abordar todos os aspetos necessários à modificação comportamental, de uma só vez. Não obstante, a distribuição dos critérios de êxito por etapas também se constituiu como uma dificuldade, talvez pela inexperiência existente. Uma distribuição concentrada de objetivos numa segunda etapa levou à necessidade de um reajustamento na terceira etapa (anexo 12). Este reajustamento levou a uma reflexão sobre a necessidade de promover tempo suficiente para que as aprendizagens dos alunos acontecessem.

No plano anual de turma, também foram consideradas algumas estratégias de ensino gerais, como a formação de grupos e a utilização de estilos de ensino, assim como o modo de avaliação das aprendizagens dos alunos.

O plano anual de turma assume-se, assim, como um documento de extrema importância devendo ser reajustado, sempre que tal se verificar necessário, para que se constitua como uma referência válida e um instrumento de trabalho e de consulta constante, ao longo de todo o ano letivo (Carvalho, 1994).

O planeamento de todas as etapas para além de ter como base o planeamento anual, exceção realizada à etapa de avaliação inicial, foi desenhado numa relação de interdependência, no qual as primeiras etapas foram pré-requisitos das segundas (Rosado, 2003). Todas as etapas se caracterizaram por um contributo original e único para a consecução dos objetivos anuais propostos (Jacinto et al., 2001). Este consistiu num planeamento mais aprofundado, relativamente ao inicialmente estipulado no plano anual de turma, revelando-se crucial como base para o planeamento das unidades de ensino, inseridas em cada uma das etapas. Este considerou, de um modo geral, os objetivos a trabalhar em cada uma das áreas de extensão da Educação Física e por grupos de nível para cada etapa; estratégias de ensino específicas a utilizar,

nomeadamente a formação de grupos e a utilização de estilos de ensino; estratégias de intervenção pedagógicas gerais; o modo de avaliação das aprendizagens dos alunos e as minhas prioridades de formação enquanto professora de Educação Física. Considerando que o trabalho desenvolvido em unidades curriculares da formação inicial, como Desenvolvimento Curricular em Educação Física e Desporto, Avaliação em Educação Física e Desporto, Ensino e Treino do Desporto Escolar, Teoria e Gestão do Currículo em Educação Física e Avaliação Educacional, me proporcionou as bases necessárias ao desenvolvimento dos planeamentos elaborados, incluindo os planos de unidade de ensino, não posso afirmar que a minha maior dificuldade se situasse a esse nível. A minha principal dificuldade prendeu-se com a projeção de estratégias, que potenciasses as aprendizagens dos alunos, como por exemplo a seleção das progressões pedagógicas mais adequadas a determinados grupos de alunos. Esta dificuldade exigiu uma procura e um estudo autónomo contínuo sobre o conhecimento do conteúdo e pedagógico do conteúdo, não só nos momentos que antecederiam o planeamento como durante a sua operacionalização, com vista a uma procura contínua das soluções mais adequadas, quer para os alunos do 8º ano quer para os alunos do desporto escolar.

Os planos de unidade de ensino revelaram-se essenciais a uma operacionalização consciente, direcionada e adequada dos objetivos a que me propus alcançar, com a turma e grupos de alunos. Procurei que estes planos fossem tão objetivos como pormenorizados, refletindo sobre todas as questões inerentes às aulas e à forma como as aprendizagens dos alunos podiam ser potenciadas constantemente. Estes, apesar de extensivos, contemplaram um conjunto de aspetos que se verificaram essenciais à maximização do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, nomeadamente às questões relativas à organização da aula, aos objetivos de trabalho para cada grupo de alunos e à sua operacionalização, à formação de grupos de trabalho, à gestão temporal, aos agentes demonstrativos, aos alunos que seriam questionados nos momentos de instrução, ao modo de rotação dos grupos pelas estações, aos alunos responsáveis pelo material, às prioridades de acompanhamento e de observação para cada aula – matérias e/ou alunos –, ao posicionamento/deslocamento adotado por mim, às tarefas definidas para os alunos que não realizam a aula, às informações que seriam dadas na instrução inicial da aula e dos exercícios, às fichas de tarefa, aos estilos de ensino, à avaliação, e ainda relativas às minhas necessidades de formação. As informações relativas à operacionalização destes aspetos, em aula, poderão ser encontradas nos restantes pontos que compõem este subcapítulo.

Considerando as informações anteriores, é possível verificar que o planeamento assume uma importância fundamental no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e deve ser utilizado de uma forma recorrente pelos professores. Clark e Yinger (1979, as cited in Hall & Smith, 2006) identificaram oito razões pelos quais os professores devem planejar, nomeadamente: “determine a direction to take a lesson”; “build confidence and security about the lesson”; “learn the material or refresh their memory by studying and reviewing the content”; “organize the material for presentation”; “make decisions on timing and flow of the lesson”; “organize students”; “provide an outline for instruction and evaluation”; “meet organizational needs such as daily, weekly, and semester schedules” (p. 425-426). Um exemplo concreto que pode refletir a importância do planeamento é verificado num estudo realizado por Brya e Coulon (1994) no qual procuram comparar dois grupos de professores estagiários, onde um dos grupos conduz uma aula sem planeamento enquanto o outro conduz uma aula com base no planeamento. Os resultados sugeriram que o planeamento transportava efeitos positivos no desempenho dos professores estagiários, verificando que os alunos dos professores que planeavam despendiam menos tempo em espera e mais tempo em atividade. Os autores acrescentaram ainda que os professores que planeavam encontravam-se mais atentos ao desempenho dos alunos, eram mais claros quanto à descrição das tarefas e forneciam *feedbacks* de um modo mais assertivo e frequente.

2.2.2 ...da intervenção pedagógica no contexto de sala de aula

O desenvolvimento profissional de um professor, ao nível da sua intervenção pedagógica, encontra-se dependente da identificação das suas necessidades de formação em assuntos relacionados com as dimensões de intervenção pedagógica – instrução, organização, clima relacional, disciplina – sem descurar outras áreas de preocupação, como o planeamento e a avaliação (Onofre, 1996). Dado que as necessidades de formação relativas ao planeamento foram alvo de análise no ponto anterior e as necessidades de formação relativas à avaliação serão analisadas posteriormente, neste ponto pretendo realizar uma análise sobre a intervenção pedagógica, realizada ao longo do ano letivo, realçando as principais dificuldades encontradas no desempenhar do papel de professor, no contexto de sala de aula, apresentando, paralelamente, as soluções utilizadas. Torna-se importante referir que todas as necessidades de formação detetadas, ao longo do ano letivo, foram sempre ponderadas nos planeamentos realizados, e alvo de reflexão no fim de cada aula, unidade de ensino e etapa. Esta reflexão permitiu

perceber de que forma evolui e quais as necessidades de formação que estavam sujeitas a um maior trabalho. A identificação das minhas necessidades de formação surgiu nas reuniões e reflexões realizadas no seio do núcleo de estágio, onde numa fase inicial as análises das professoras orientadoras foram indispensáveis para a sua perceção, considerando a experiência de lecionação e observação que comportavam, e que se constituíram um pilar fundamental a uma análise e reflexão posterior, de forma autónoma. Destaco que a observação da minha prestação, através das filmagens realizadas, foi essencial para esta identificação, verificando assim a importância que este procedimento detém, devendo ser utilizado como um recurso constante pelos professores, com vista a uma otimização da sua intervenção pedagógica.

A dimensão instrução refere-se aos comportamentos de ensino que fazem parte das competências do professor para comunicar as informações, diretamente relacionadas com os objetivos e os conteúdos de ensino (Siedentop, 1998). Dela fazem parte comportamentos verbais ou não-verbais – exposição, explicação, demonstração, *feedback* – que estão intimamente ligados a esses mesmos objetivos e conteúdos (Rosado & Mesquita, 2011). As necessidades de formação, nesta dimensão situaram-se, principalmente, ao nível da comunicação de informação inicial, sem consumir muito tempo de aula; no fornecimento de *feedback* pedagógico, de um modo adequado e pertinente; e no controlo ativo e efetivo da prática dos alunos.

No início do ano letivo, um dos meus objetivos prendia-se com a transmissão de todos os conteúdos inerentes à aula, considerando que uma transmissão completa seria necessária para uma melhor compreensão pelos próprios alunos. Esta levou a um elevado consumo do tempo de aula, que acabou por comprometer o tempo planeado para a prática motora, e a uma desatenção e consequente adoção de conversas dos alunos com os seus pares. Face a esta situação verifiquei que a informação transmitida tinha que ser reduzida e traduzir, apenas, o essencial, uma vez que na maioria das aulas eram apresentadas três atividades distintas, sendo da maior relevância esta ser espelhada no planeamento, evitando dispersar quanto às informações transmitidas aos alunos. A seleção inicial de informação passou por definir, de modo claro, o objetivo das tarefas, apresentar os conteúdos propriamente ditos, organizados numa sequência lógica, e apresentar as condições de realização e as normas organizativas. De acordo com Siedentop (1998) estes são alguns dos pontos que a instrução deve conter, ajudando a melhorar a atenção e a comunicação entre os agentes de ensino. Embora a instrução inicial realizada no núcleo do desporto escolar não consumisse um grande tempo de aula, houve, paralelamente, uma redução da informação transmitida no sentido

de apresentar, meramente, os conteúdos essenciais. Ao longo do ano letivo, a instrução foi alvo de aperfeiçoamento e foram introduzidos, progressivamente, outras informações nomeadamente a relação com sessões anteriores (Siedentop, 1998), evidenciando, principalmente, a evolução das aprendizagens dos alunos e os alunos que tendiam a não atingir os objetivos pretendidos. Infelizmente, a inclusão desta informação nos momentos de instrução inicial, apenas ocorreu no final do segundo período e ao longo do terceiro período, revelando-se de uma importância máxima a sua utilização desde o início do ano letivo. Deste modo as informações transmitidas através da avaliação formativa são complementadas situando os alunos nas suas aprendizagens. Esta transmissão de informação constituiu-se também como uma motivação para alunos, na medida em que aumentaram o empenhamento nas tarefas propostas. Esta informação torna-se fundamental, principalmente, quando os balanços finais não são realizados, nas aulas anteriores. Outros dois aspetos utilizados na instrução inicial, desde o início do ano letivo para a turma do 8º ano e para o núcleo do desporto escolar, prenderam-se com a utilização de demonstração e do questionamento, sendo estes aspetos que Siedentop (1998) considera essenciais para garantir a qualidade da instrução, possibilitando a interiorização das informações por um maior número de alunos, otimizando assim o processo de ensino e de aprendizagem. A demonstração assume um papel fundamental na medida em que possibilita ao aluno a visualização da ação pretendida. Kwak (2005, as cited in Rosado & Mesquita, 2011) verificou que os alunos que usufruíram de explicações verbais aliadas a demonstrações completas foram mais eficazes na execução das tarefas, apresentando melhores características técnicas de execução e assimilando de um modo mais eficaz a informação transmitida. No que diz respeito ao questionamento, Vacca (2005, as cited in Rosado & Mesquita, 2011) afirma que a utilização do questionamento permite: “verificar o grau de conhecimento que os alunos têm da informação transmitida”, “desenvolver a capacidade de reflexão”, “solicitar apreciação”, “realizar o controlo de aspetos de carácter organizativo”, “aumentar a frequência de interações entre o professor e o aluno”, “melhorar a motivação e o clima, a instrução, a gestão e a disciplina nos diversos contextos educativos” (p. 101). A sua importância foi interiorizada desde o início e, por forma a maximizar a demonstração, os agentes demonstrativos utilizados foram os alunos que melhor representavam o objetivo pretendido, e o questionamento foi direcionado a diferentes alunos, de aula para aula. Tal apenas foi possível pela reflexão e seleção prévia dos agentes de ensino, e pela consideração de alunos alternativos, no caso dos alunos selecionados não realizarem a aula. O questionamento revelou-se uma estratégia essencial na recuperação das

aprendizagens de duas alunas que obtiveram classificação dois no final do segundo período, exigindo uma maior atenção das mesmas sobre a aula em si e assegurando uma assimilação, da minha parte, dos conhecimentos que ambas detinham, podendo assim incidir de um modo mais específico sobre as suas necessidades. O questionamento foi pensado ainda como um meio para rever os conteúdos da área dos conhecimentos, transmitidos nas aulas e no trabalho realizado, contudo raramente foi operacionalizado. Embora não tenha sido utilizado como pretendido, penso que se constitui como uma estratégia fundamental a uma revisão/consolidação destes conteúdos. Por outro lado, a demonstração revelou-se um instrumento crucial, principalmente nos jogos desportivos coletivos e no circuito de condição física. Uma das grandes dificuldades por mim sentidas na condução das aulas prendeu-se com a intervenção nos jogos desportivos coletivos, principalmente no andebol, basquetebol e futebol. O facto de não dominar os seus conteúdos e por serem matérias que se caracterizam pelo desempenho coletivo e pela incerteza das situações de jogo (Comédias, 2006), uma vez que exigem do aluno uma execução técnica correta aliada a uma tomada de decisão acertada, traduziu-se numa maior dificuldade em intervir perante os desempenhos dos alunos. Embora a minha intervenção fosse praticamente nula, numa fase inicial, esta foi evoluindo gradualmente até ao final do ano letivo, pelo estudo autónomo realizado e pelas discussões existentes entre o núcleo de estágio. Apesar de ser um aspeto que exige de mim um investimento contínuo, acredito que as aprendizagens dos alunos evoluíram consideravelmente, devido à demonstração realizada. Esta não existiu numa fase inicial do ano letivo, mas ponderando todas as situações referidas anteriormente, rapidamente concluí que estas matérias tinham que ser, indiscutivelmente, alvo de demonstração, por forma a mostrar ao aluno, de um modo concreto, aquilo que era pretendido. Revejo como uma mais-valia o recurso à demonstração, devendo ser utilizada desde uma fase inicial, principalmente nestas matérias, uma vez que o meu acompanhamento e a minha intervenção nos jogos desportivos coletivos ainda não se encontram totalmente consolidadas. Relativamente ao circuito de condição física, a demonstração revelou-se um instrumento essencial pela pouca familiarização dos alunos com os exercícios propostos, e como tal estes foram demonstrados por mim, por forma a expor a correção técnica necessária à sua realização, no primeiro e segundo período, por forma a não comprometer a saúde física dos alunos. Apenas no terceiro período os alunos com uma melhor correção técnica foram utilizados como agentes demonstrativos. Tal não se verificou necessário nos testes do fitnessgram, sendo sempre demonstrados pelos alunos da turma.

O fornecimento de *feedback* pedagógico, de um modo frequente e adequado, foi outra dificuldade trabalhada ao longo do ano letivo. Este assume tamanha importância na medida em que os alunos necessitam de referências concretas sobre o modo como executam os movimentos e dos processos que necessitam de desenvolver para melhorar o seu desempenho (Schmidth, 1991, as cited in Rosado & Mesquita, 2011). Inicialmente, este era transmitido esporadicamente e tinha um caráter meramente apreciativo, fundamentalmente positivo, contudo e concordando com Rosado e Mesquita (2011), a atribuição destes *feedbacks* não transmite nenhuma informação específica sobre o que o aluno realizou e sobre o que devia realizar seguidamente, por forma a melhorar o seu desempenho, percebendo, deste modo a urgência em modificar a sua especificidade. Esta especificidade estava muito dependente do conhecimento do conteúdo e pedagógico do conteúdo, sendo indispensável um estudo sobre os conteúdos programáticos e um treino de observação sobre as aprendizagens dos alunos, podendo este último ser realizado nas aulas conduzidas pelos colegas de estágio e pela professora orientadora. Estes proporcionaram uma perceção mais facilitada sobre os principais erros e dificuldades que os alunos cometiam e consequentemente permitiu-me direccionar a observação para os mesmos. Tal revelou-se fundamental no núcleo de desporto escolar de patinagem, considerando que era uma modalidade que pouco conhecia. Deste modo foi possível transmitir, aos alunos, para além do *feedback* apreciativo, informações precisas sobre os seus desempenhos – *feedback* descritivo – e sobre o que deviam realizar para melhorar – *feedback* prescritivo. Numa fase mais avançada percebi a importância de questionar os alunos sobre os seus desempenhos, levando-os a refletir sobre os mesmos e a encontrar as soluções para os seus erros – *feedback* interrogativo. Também a utilização do *feedback* quinestésico se revelou um estímulo fundamental, em matérias como o badminton e em exercícios de condição física, como a prancha facial de antebraços, promovendo uma melhor compreensão da execução correta pelos alunos. Concluo que, quando não existe um conhecimento sobre os conteúdos programáticos, fica dificultada a emissão de *feedbacks* adequados, pelo que um estudo contínuo, o treino de observação e a partilha de informação sejam essenciais a uma melhoria da qualidade dos *feedbacks*. Revejo ainda a importância de diversificar o objetivo, forma, direção e valor do *feedback*, facultando diversificados estímulos aos alunos. Rosado e Mesquita (2011) afirmam que a “repetição sistemática de um mesmo *feedback* positivo faz perder o seu efeito motivador, sendo a variedade de intervenções uma forma de garantir a continuação do efeito favorável do estímulo” (p. 90). Os autores afirmam ainda que a distribuição de *feedback* deverá ser realizada sobre

a totalidade dos alunos, procurando de igual modo perceber o efeito que os *feedbacks* atribuídos produziram nas suas novas execuções. De facto, esta transmissão não era realizada sobre a totalidade dos alunos da turma até meados do segundo período. Tal foi clarificado com a análise das aulas filmadas, revelando-se um contributo essencial, não só na perceção da minha intervenção global, mas essencialmente sobre os alunos a quem emitia *feedbacks* com uma maior frequência. Esta análise foi um despertar para uma modificação comportamental imediata, pois alunos que não necessitavam de tanto apoio recebiam-no frequentemente ao contrário de alunos que apresentavam mais dificuldades e que, praticamente, não eram acompanhados. De facto fornecer *feedbacks* a 30 alunos em três atividades distintas por aula não se constituiu uma tarefa fácil. Primeiramente foi necessária uma alteração no meu deslocamento/posicionamento, por forma a garantir um controlo total da turma. A sua concretização deveu-se, em grande parte, à reflexão prévia sobre o mesmo e à sua inclusão no planeamento. Posteriormente procurei arranjar estratégias que possibilitassem um aumento da emissão de *feedbacks*, principalmente para os alunos que se encontravam nas estações que não estava a acompanhar de perto. Uma estratégia utilizada passou por fornecer um *feedback* à distância, por cada *feedback* atribuído aos alunos que se encontravam na estação que acompanhava. Este número foi progressivamente aumentando, contribuindo para um aumento do número de *feedbacks* atribuídos, no decorrer da aula. Esta estratégia revelou-se fundamental nas aulas em que o posicionamento adotado era fixado numa estação. As filmagens das aulas ocorreram de um modo pontual, devendo ser um recurso mais frequente, não só durante o ano de estágio pedagógico, mas também ao longo dos anos seguintes, pois permite-nos observar de um modo concreto as nossas principais lacunas, e consequentemente modificar esses mesmos comportamentos, otimizando o processo de ensino e de aprendizagem. Através destas filmagens, complementadas com as informações transmitidas nas reuniões, realizadas entre o núcleo de estágio, nos momentos posteriores à aula, percebi que em poucos momentos certificava o efeito que os *feedbacks* atribuídos produziam no desempenho dos alunos. De facto esta foi, e continuará a constituir-se como uma prioridade no meu desenvolvimento profissional, apesar de ter sido notória uma evolução neste mesmo comportamento, considerando a evolução no posicionamento e deslocamento efetuados e no aumento dos *feedbacks* atribuídos. No entanto, e de um modo mais consolidado no final do ano letivo, preocupei-me em observar os comportamentos dos alunos, desde que fornecia o *feedback*, face à sua prestação, e o momento em que repetiam a mesma, tentando sempre atribuir um novo *feedback* sobre esse mesmo desempenho.

A dimensão organização diz respeito à gestão da sala de aula, nomeadamente à gestão dos espaços e materiais, à gestão do grupo de alunos, à gestão do tempo de atividade, imprescindíveis ao bom funcionamento da aula, devendo, por isso, ser minimizada na sua duração para que o tempo de prática seja maximizado (Siedentop, 1998; Onofre, 1996, 2000).

De acordo com Carvalho (1994), um dos objetivos da avaliação inicial passa por desenvolver e/ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento. Fink e Siedentop (1989, as cited in Onofre, 2000) observaram que os professores eficazes despendiam, no início do ano letivo, algum tempo a preparar os seus alunos para a utilização e concretização dessas tarefas. Algo que os autores observaram, mas que não foi aplicado no presente ano letivo com tanta eficácia, prendeu-se com a transmissão, descrição e correção das mesmas, como se de um conteúdo de ensino se tratasse. Apesar de ter adquirido este mesmo conhecimento em Estratégias de Ensino em Educação Física e Desporto, Avaliação em Educação Física e Desporto e em Avaliação Educacional, considere que os mesmos seriam adquiridos rapidamente, acabando por atribuir uma maior relevância ao processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos programáticos e à recolha de dados que sustentariam as tomadas de decisão ao longo do ano letivo. A aquisição das rotinas de organização e normas de funcionamento não se verificou tão imediata quanto o esperado, percebendo agora a importância de destinar tempo para a definição e correção destas rotinas, no início do ano letivo. Numa próxima oportunidade de conduzir um grupo de alunos este será um aspeto tido em consideração desde o início do ano letivo e incluído no planeamento, por forma a evitar o que sucedeu no presente ano letivo, nomeadamente a criação e consolidação de rotinas e normas de funcionamento durante o primeiro e segundo períodos. A transição entre espaços nas aulas de 90 minutos; a observação dos grupos de trabalho para a aula, assim que chegam ao segundo espaço, colocando de imediato as fitas identificativas; a disposição de um modo alinhado e organizado sobre uma das linhas laterais do campo, prontos para ouvir a instrução inicial ou para dar início à corrida de aquecimento; e a transição entre estações de forma organizada são exemplos de rotinas de organização que se fossem trabalhadas desde cedo, contribuiriam para uma diminuição do tempo despendido nestas questões e para um natural aumento do tempo disponível para a prática. Uma estratégia que ficou consolidada desde o início do ano letivo e que contribuiu para um aumento do tempo de prática foi a atribuição de responsabilidades aos alunos sobre o transporte e montagem do material nas aulas, por ordem alfabética, mantendo-se ao longo de cada unidade de ensino, facilitando o controlo sobre os alunos responsáveis. Algo que poderia

ter sido incutido aos alunos, e que se revela essencial fazer em termos futuros, prende-se com a montagem do material previamente às aulas. Tal seria essencial nas aulas em que era necessário montar as estações de voleibol, salto em altura e ginástica de solo, por exemplo, sendo possível a sua montagem pela relação de entreajuda entre os colegas de estágio. Neste caso torna-se necessário que os alunos colaborem na montagem das estações, minutos antes da aula começar, por forma a não consumir tempo útil de aula. Devem ainda ser partilhadas informações, entre professores, sobre as matérias que pretendem abordar nos espaços, por forma a verificar a possibilidade de manter as estações montadas de aula para aula.

No que concerne à organização do grupo de alunos para as tarefas da aula, para além da atribuição de responsabilidades face ao material, esta era maioritariamente realizada pela afixação, em lugares estratégicos dos respetivos grupos de trabalho. Estes grupos, para além de constituírem um modo eficaz de efetivar a diferenciação do ensino, considerando que eram definidos consoante as necessidades de desenvolvimento de cada um, e de facilitarem o reajustamento dos mesmos, caso algum aluno não estivesse a realizar a aula, permitiram reduzir o tempo despendido em questões organizativas, pela rápida leitura que os alunos faziam dos mesmos e de seguida se deslocavam para as estações de trabalho. Uma estratégia aplicada no final do ano letivo, apenas, sendo impossibilitada a sua aplicação prévia pela reorganização constante a que os grupos estavam sujeitos, prendeu-se com a obrigatoriedade dos alunos memorizarem os seus grupos de trabalho, de aula para aula, evitando um consumo de tempo na distribuição dos alunos pelas estações. Tal verificou-se de veras positivo e deverá, indiscutivelmente, ser trabalhado desde o início do ano letivo.

A gestão do tempo de atividade foi uma tarefa que foi trabalhada de forma continuada, ao longo do ano letivo, pelo desequilíbrio existente entre o tempo destinado a cada rotação. Este desequilíbrio caracterizou a primeira, segunda e terceira etapas, apesar de sofrer alterações progressivas, no sentido de atingir o equilíbrio pretendido. As primeiras melhorias verificaram-se nas aulas em que era abordada a matéria de dança ou o circuito de condição física, uma vez que ambas eram acompanhadas por música, sendo a gestão temporal realizada por determinado número de músicas que compunham cada rotação. Penso que o recurso à música poderá ser utilizado em aulas em que seja dispensável a sua utilização, não só para ajudar o professor a fazer uma melhor gestão temporal, mas também porque poderá funcionar como um fator motivacional para os alunos. No entanto, acredito que a sua utilização deve ser ponderada, consoante o grupo de alunos com que lidamos, pois o recurso à música pode conduzir à distração ou à adoção de

comportamentos inapropriados pelos alunos. Como a música não era uma constante nas aulas, outras estratégias tiveram que ser ponderadas. Embora tenha considerado, desde início, o tempo destinado a cada tarefa no planeamento, apenas a partir da terceira etapa é que este foi emparelhado com o tempo real da aula, traduzindo-se numa melhor atribuição de significados quando consultava o relógio durante a aula, e numa consequente gestão temporal equilibrada. Ao longo do ano letivo pude verificar que os atrasos constantes dos alunos também podem contribuir para um desequilíbrio da gestão temporal. Este aspeto não caracterizou o grupo de alunos que acompanhei, nem na turma do 8º ano nem no desporto escolar, contudo em algumas aulas a gestão do tempo teve que ser repensada, pelos atrasos verificados. Prever, à partida, estes atrasos, contribuiu para um ajuste do tempo destinado a cada rotação de um modo mais imediato, sendo este consolidado numa fase intermédia do ano letivo. Apesar dos atrasos não se verificarem como uma constante, a observação de outras aulas permitiu concluir que os atrasos podem ser algo muito comum, comparativamente com a realidade com que lidei. Uma das estratégias adotadas e que penso que foi crucial na modificação comportamental dos alunos prendeu-se com o registo da hora em que cada aluno dava entrada no ginásio. Expôr de aula para aula, ou até mesmo no final da unidade de ensino, estes resultados, poderá ser uma forma eficaz de sensibilizar para o tempo que não é utilizado em prática. Este registo podia ter sido, por mim utilizado, nas transições realizadas entre espaços, nas aulas de 90 minutos, incentivando a uma maior rapidez na transição.

De acordo com Siedentop (1998) um ambiente de aprendizagem positivo não depende apenas da relação que o professor estabelece com os seus alunos, mas também da relação que os alunos estabelecem entre si e da forma como estes se relacionam afetivamente com os conteúdos e matérias de ensino. É deste modo que o autor descreve a dimensão clima relacional. A principal dificuldade sentida com os alunos da turma do 8º ano prendeu-se com a procura constante de estratégias que vinculassem os alunos às tarefas propostas, apesar de grande parte dos alunos se encontrar em prática de um modo constante. Esta dificuldade não foi sentida da mesma forma com o núcleo do desporto escolar de patinagem, provavelmente porque a participação neste núcleo partiu de uma escolha pessoal. Não obstante, as outras relações também foram trabalhadas.

A relação estabelecida entre o professor e o aluno não foi uma relação difícil de desenvolver. Apesar de não estar completamente consolidada no final do primeiro período, procurei estabelecer contacto com os alunos num contexto que não incluía as

aulas e as sessões de treino. Aprofundar os interesses dos alunos, as suas principais dificuldades nas disciplinas curriculares, foram exemplos de temáticas conversadas com os alunos, principalmente com os da turma do 8º ano, procurando desenvolver e fortalecer a ligação existente com os mesmos. Estas acabaram por contribuir, de certa forma, para uma modificação comportamental dos alunos na sala de aula, aumentando o nível de empenho durante a prática motora e diminuindo os comportamentos desviantes. A partir do segundo período tentei aumentar os momentos de afetividade positiva, através do elogio realizado às conquistas alcançadas pelos alunos revelando-se uma estratégia deveras positiva. Acredito ainda que a evolução no aumento da emissão de *feedbacks* aos alunos contribuiu para o fortalecimento desta relação, pois era mais facilmente perceptível, pelos mesmos, o interesse que o professor tinha nas suas aprendizagens. Esta relação foi também consolidada com os alunos do núcleo de desporto escolar, mas a partir do segundo período apenas, uma vez que até então as presenças dos alunos nas sessões de treino eram instáveis.

A relação estabelecida entre os alunos, quer da turma do 8º ano quer do desporto escolar, revelou-se, de um modo global positiva, não se verificando qualquer tipo de conflitos entre os mesmos, salvo em casos pontuais. Ambos os grupos eram caracterizados por uma relação de cooperação e de entreajuda. Na turma do 8º ano foi detetado um caso de um aluno que não estabelecia as melhores relações com os colegas, verificando-se também o sentimento inverso. Esta relação foi modificada, verificando-se, no final do ano letivo, uma melhor relação, de entreajuda e em alguns casos de amizade, entre alguns dos alunos. Considero que as estratégias utilizadas para atenuar esta situação tiveram um impacto positivo na mesma, verificando-se potenciais procedimentos a adotar no futuro. Conversas individuais estabelecidas com o aluno, com os colegas, conversas de grupo onde ambos partilhavam as suas opiniões e alternativas de resolução, assim como conversas estabelecidas com os encarregados de educação do aluno e com os professores do conselho de turma, foram procedimentos que permitiram assimilar, de uma melhor forma, as razões de atuação do aluno permitindo ainda encontrar soluções que contribuíssem para uma melhor integração na turma e para uma maior cooperação com os colegas.

Segundo Arends (2008), um dos aspetos mais difíceis de alcançar no ensino é “fazer com que os alunos sejam persistentes nas tarefas de aprendizagem” (p. 151). Embora esta relação se tenha revelado mais trabalhosa na turma do 8º ano, comparativamente com o núcleo de desporto escolar, não foi identificada como o principal foco de atuação pelas características que a turma apresentava, caracterizada por um envolvimento constante

nas tarefas propostas, pela maioria dos alunos que compunham a turma. No entanto, e considerando a importância que esta relação detém na evolução das aprendizagens dos alunos, esta foi, mesmo que de um modo implícito, trabalhada de uma forma continuada. A diferenciação do ensino assumiu um papel fundamental na consolidação desta relação, na medida em que após uma análise da recolha de dados sobre as aprendizagens dos alunos na etapa de avaliação inicial, foi possível definir objetivos e estratégias para o ano letivo, para cada aluno/grupo de alunos, sendo estes reajustados consoante as informações recolhidas durante a avaliação formativa (ver ponto 2.2.4). Deste modo as tarefas propostas para a aula, para cada aluno/grupo de alunos, consideravam sempre as suas capacidades, sendo desenhadas de modo desafiante e adequado às necessidades e possibilidades de desenvolvimento de cada aluno/grupo de alunos. A definição de tarefas ajustadas nem sempre se revelou suficiente a uma constante prática motora dos alunos, principalmente naquelas em que os alunos tendiam a sentir uma menor ligação, como a ginástica de solo e o atletismo, assim como o circuito de condição física. Por forma a potenciar a prática nestas tarefas, e nas restantes tarefas propostas para a aula, fui, ao longo do ano letivo, incluindo no planeamento e consequentemente no contexto de sala de aula, diversas estratégias que potenciasssem esta vinculação. Estas foram surgindo pela observação realizada às aulas conduzidas pela professora orientadora e pelas trocas de informação estabelecidas entre o núcleo de estágio, e pontualmente entre outros professores de Educação Física da escola em questão, resultando num aumento da prática motora pelos alunos. Algumas destas estratégias passaram por: atribuir responsabilidades aos alunos sobre as suas aprendizagens; definir quantas vezes cada aluno/grupo de alunos tinha que realizar cada elemento/objetivo; definir percursos de elementos; recorrer a diferentes estilos de ensino, variando entre os convergentes e divergentes; reforçar a dinâmica (ritmo) que devia ser imposta em cada estação; recorrer à superação individual; entre outros. Reforço a organização que uma destas estratégias requereu e de que forma outra podia ter sido melhorada. Relativamente à superação individual, nomeadamente no salto em comprimento, esta exigiu a construção de bandeiras individuais, identificativas de cada aluno, de modo a que conseguissem registar a distância alcançada. Esta construção foi realizada por mim enquanto professora, levando-me a ponderar a sua exequibilidade futura, quando passamos a ser responsáveis por mais do que uma turma, tendo que realizar mais do que 30 bandeiras. Penso que esta seria uma boa oportunidade para interligar duas disciplinas, tendo ambas um fim comum, como por exemplo a Educação Visual e Tecnológica, no qual os alunos, no 5º ano de escolaridade, seriam responsáveis por realizar e personalizar a sua própria

bandeira identificativa, utilizada posteriormente nas aulas de Educação Física. Relativamente à operacionalização da condição física, esta nem sempre foi pensada tendo em conta as capacidades de cada aluno. Por um lado esta diferenciação foi clara nas estações de condição física que complementavam outras estações, no qual os alunos trabalhavam a 60 e a 70% do máximo atingido nos testes do fitnessgram, sendo estes transmitidos através de uma folha. Em contrapartida esta diferenciação não foi clara aquando da realização dos circuitos de condição física. Apesar de serem transmitidas, normalmente, variantes de facilidade para os alunos que não conseguiam executar corretamente, e durante o tempo pretendido, os exercícios propostos, cada um dos exercícios podia ser acompanhado de uma folha que individualizava o modo como cada um iria desempenhar o exercício. A título de exemplo, enquanto alguns alunos tinham como objetivo realizar uma prancha de antebraços de forma consecutiva, durante um minuto, outros tinham que alternar cada quinze segundos de prática com um descanso de cinco segundos. Estas foram algumas das estratégias utilizadas, indo ao encontro dos métodos que potenciam a motivação dos alunos segundo Dolezal, Welsh, Pressley e Vincent (2003, as cited in Arends, 2008), nomeadamente: responsabilizar os alunos, definir trabalhos de casa apropriados, verificar a compreensão, criar um ambiente positivo dentro da sala de aula, clarificar os objetivos e expectativas, utilizar a aprendizagem cooperativa, elevar o nível de dificuldade quando os alunos estão aptos, monitorizar o trabalho dos alunos, estimular o pensamento cognitivo, valorizar os alunos e encorajá-los de forma positiva. Estes últimos métodos foram frequentemente recorridos no âmbito do desporto escolar. Como fiquei responsável pelos alunos que apresentavam maiores dificuldades em patinar, procurei, desde cedo, elogiar as suas conquistas, incentivar à prática da modalidade, optando por fazê-lo, maioritariamente, durante a sessão. Este incentivo constante permitiu que os alunos não desmotivassem perante os seus insucessos, encarando-os como algo natural, levando-os a uma prática e a uma procura da melhoria constante. Verificando o sucesso que cada estratégia deteve na vinculação dos alunos às tarefas e na consequente melhoria das suas aprendizagens, todas as estratégias aqui mencionadas serão, indiscutivelmente, consideradas em contextos futuros.

A dimensão disciplina diz respeito à diferenciação entre comportamentos apropriados e comportamentos não apropriados. Segundo Carreiro da Costa (1988, as cited in Onofre, 2000) os comportamentos inapropriados podem ser divididos em comportamentos fora da tarefa – envolvimento em atividade motora distinta da inicialmente proposta – e comportamentos desviantes – infração às normas e regras estabelecidas para a aula.

Tendo contacto com estes conhecimentos em unidades curriculares da formação inicial, nomeadamente Estratégias de Ensino em Educação Física e Desporto, tentámos, desde início adotar uma postura preventiva, face a estes comportamentos, mas que nem sempre se verificou possível, sendo mais crítica a sua adoção no início do ano letivo. Importa reforçar que a turma do 8º ano e o núcleo do desporto escolar não eram caracterizados por adotar comportamentos inapropriados, contudo alguns alunos exigiram um maior investimento, da minha parte, nesta dimensão.

Apesar dos comportamentos desviantes não serem uma constante, a turma do 8º ano era caracterizada, por todos os professores do conselho de turma, por ter um comportamento satisfatório. Este traduzia-se na adoção de conversas constantes com os seus pares no decorrer da aula. Como tal, no início do ano letivo estes alunos foram identificados, informando-os que nos momentos de instrução tinham que se encontrar separados. Quando tal não se verificava, optava por alterar o seu posicionamento. As conversas mantiveram-se e por vezes expandiram-se. Com o decorrer do ano letivo fui aumentando o conhecimento sobre os alunos e sobre as suas relações interpessoais, conhecimento este que foi complementado com os resultados do teste sociométrico, e como tal optei por definir as posições que todos os alunos iam adotar nos momentos de instrução inicial. Numa das aulas despendi algum tempo com esta organização, mas que se revelou uma estratégia de prevenção essencial para as restantes aulas, aumentando o tempo destinado à prática. Houve apenas uma maior dificuldade em implementar esta estratégia num dos espaços, nomeadamente aquando da transição entre espaços nas aulas de 90 minutos, reforçada pelo não estabelecimento de rotinas de organização desde o início do ano letivo. Não obstante, e apesar de tarde, ao longo do terceiro período os alunos mostraram consolidada esta rotina, diminuindo o tempo de transição e, conseqüentemente, foi notória uma diminuição de comportamentos desviantes. Definir regras de posicionamento, não só quanto à disposição dos alunos em relação aos seus pares, mas também em relação ao espaço foi essencial para uma redução dos comportamentos desviantes, principalmente na instrução inicial, quando era pedido que os alunos se posicionassem a uma determinada distância, da parede, dos espaldares ou dos recursos materiais.

Brito (1989, as cited in Onofre, 2000) verificou que durante os períodos de prática e de transição ocorriam, com uma maior frequência, episódios de indisciplina. Um dos aspetos que pareceu estar na base destes comportamentos, de acordo com o autor, prendia-se com a ausência de controlo da turma pelo professor, adotando, este, um posicionamento inadequado, face o espaço letivo, concentrando excessivamente a sua atenção nos

grupos que tendia a acompanhar. Revejo a minha experiência no episódio mencionado pelo autor, contudo, uma reflexão, planeamento e consequente adoção de um determinado posicionamento e deslocamento pelo espaço durante as aulas/sessões de treino levaram a um controlo de um maior número de alunos, identificando, de um modo mais imediato, os comportamentos desviantes e fora da tarefa que os mesmos adotavam. Estes foram diminuindo progressivamente, sendo comprovados pelas informações transmitidas nas reflexões realizadas no seio do núcleo de estágio, acreditando que se deveram, em grande parte, ao posicionamento adotado. Outro fator que penso que possuiu um peso preponderante na redução destes comportamentos esteve relacionado com as conversas que estabeleci com os próprios alunos, durante e após a aula, expondo aos mesmos o lado negativo da adoção desses comportamentos e como é que estes afetavam a evolução das suas aprendizagens.

2.2.3 ...da intervenção pedagógica em diferentes níveis e ciclos de ensino

Tal como referido anteriormente, durante o estágio pedagógico surgiu a oportunidade de conduzir aulas de Educação Física a outros níveis e ciclos de ensino, para além da condução das aulas à turma do 8º ano e aos núcleos de desporto escolar. Esta oportunidade adveio de uma atividade que o próprio processo de estágio promove todos os anos e que se prende com a possibilidade de experienciar um horário completo de um professor. Não obstante, o nosso núcleo de estágio teve ainda a oportunidade de lecionar duas aulas de uma turma de 12º ano, sendo estas conduzidas na Escola Secundária Rainha Dona Leonor.

Independentemente do nível de ensino foi novamente confirmada a necessidade de refletir e planear sobre todas as aulas que seriam conduzidas. Esta necessidade revelou-se ainda mais evidente quando passei a conduzir aulas de Educação Física em níveis educativos aos quais não me encontrava habituada a lecionar, havendo diferentes prioridades de intervenção no decorrer das mesmas. A título de exemplo destaco a modificação do discurso necessária ao nível da transmissão de informação sobre os mesmos conteúdos, quando nos deparamos com diferentes níveis de ensino. Também foi comprovada a pouca autonomia que os alunos do 5º ano demonstram no desempenhar das tarefas propostas, sendo indispensável realizar um controlo à distância efetivo e uma emissão de *feedbacks* constante. Para tal foi necessário reunir esforços com vista à memorização do nome dos alunos de todas as turmas, para que a emissão dos mesmos fosse possível, apesar de em algumas turmas esta tarefa se verificar mais complicada,

pelo número de alunos que compunha a turma. Deste modo acredito que a observação de aulas das respetivas turmas durante duas semanas, pelo menos, será necessário. Em contrapartida, no 12º ano tive a oportunidade de confirmar a enorme autonomia que os alunos demonstram em cada tarefa. Não obstante, numa das aulas lecionadas ao 12º ano, mais concretamente durante um balanço final, algumas incertezas permaneceram sobre os conteúdos que me encontrava a transmitir. Esta insegurança foi suficiente para perceber que deve existir um completo domínio dos conteúdos, evitando transmitir informações desacertadas aos alunos e conseguir estimular e promover aprendizagens adequadas e ajustadas às suas capacidades.

Provavelmente para me proporcionarem uma maior liberdade no planeamento e condução das suas aulas, alguns professores optaram por transmitir, apenas, as matérias que pretendiam abordar, deixando-me uma grande abertura para o seu planeamento. Podendo perceber, em parte, a decisão tomada pelos professores, não considero que seja a melhor opção por dois motivos. Primeiramente o processo de aprendizagem dos alunos poderá ser comprometido, devido à utilização de estratégias inadequadas ao grupo de alunos com que nos deparamos, ou simplesmente pela não continuidade dada aos processos utilizados pelos professores responsáveis. Numa perspetiva formativa, penso que esta estratégia pouco contribuiu para um aumento do nosso repertório, uma vez que ficamos impossibilitados de conhecer outras progressões pedagógicas ou estratégias de ensino. Felizmente nem todos os professores atribuíram tamanha abertura, tendo assim a oportunidade de me apropriar de novos conhecimentos que posteriormente foram utilizados nas aulas e nas sessões e treino habitualmente conduzidas.

Não pretendo desenvolver, de um modo extensivo, as questões inerentes à condução das aulas propriamente dita, pois as principais diferenças, comparativamente com as aulas e sessões de treino, foram anteriormente descritas. No entanto, reconheço esta experiência como uma oportunidade e um estímulo necessário ao nosso desenvolvimento, considerando as diferentes realidades com que nos deparamos. Por este motivo acredito que o contacto com esta experiência devia ser prolongado. Caso não seja possível, julgo que acompanhar uma das turmas selecionadas durante, pelo menos, uma unidade de ensino completa seria estimulante e teríamos a oportunidade de acompanhar a evolução das aprendizagens dos alunos, algo que não se verifica quando o acompanhamento é realizado durante uma semana, apenas

2.2.4 ...da avaliação formativa e avaliação sumativa

A avaliação das aprendizagens, de acordo com Fernandes (2005), é “todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interactivo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações” (p.16). A avaliação assume, assim, um papel fundamental, no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que permite orientar, regular e certificar todas as decisões tomadas relativamente a um determinado aluno ou grupo de alunos (Carvalho, 1994).

Anteriormente foi referida a importância que a avaliação inicial assume como processo orientador de todo o trabalho que um professor pretende desenvolver com determinada turma/grupo de alunos, ao longo do ano letivo. Deste modo, o presente ponto será dedicado ao processo de recolha de informações que permitiu orientar e regular as aprendizagens dos alunos – avaliação formativa – assim como ao processo de certificação dessas mesmas aprendizagens – avaliação sumativa.

No que concerne à avaliação formativa, esta é entendida como o instrumento que permite detetar as dificuldades e os sucessos dos alunos, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando a adaptação e o ajuste do mesmo, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos (Dias & Rosado, 2003; Fernandes, 2005). De facto, a sua utilização revelou-se de uma importância extrema, permitindo também orientar a minha atividade pedagógica, enquanto futura professora de Educação Física, assim como controlar os seus efeitos nas aprendizagens dos alunos (Carvalho, 1994). A sua concretização, com sucesso, não se revelou uma tarefa fácil, contudo foi trabalhada, continuamente, ao longo de todo o ano letivo. Mesmo quando dada por terminada a fase de avaliação inicial a recolha de informações sobre as aprendizagens dos alunos, continuou a ser realizada através de fichas de registo. No entanto, esta foi uma tarefa que continuou a ser dificultada, principalmente na turma de 8º ano, apesar de já conhecermos os alunos, ao contrário do que aconteceu na fase de avaliação inicial. A recolha de informações sobre as aprendizagens de 30 alunos, em três matérias distintas, num curto espaço de tempo de 45 minutos, três vezes por semana, não se verificou o cenário mais simples. Esta foi uma dificuldade também referida pelos diversos professores de Educação Física da Escola Básica Eugénio dos Santos, assim como a realização de uma interpretação acertada sobre as informações recolhidas. Esta dificuldade será abordada no final deste capítulo, uma vez que surgiu como ponto de partida o trabalho de investigação realizado pelo núcleo de estágio. Embora este cenário seja comum é

necessário encontrar soluções para ultrapassar estas condicionantes, para que o propósito da avaliação formativa seja alcançado. Sendo esta uma dificuldade comum entre nós, professores estagiários, rapidamente tentámos encontrar soluções que colmatassem este problema. A estratégia encontrada prendeu-se com a elaboração de planos de observação que precisassem os aspetos da aprendizagem dos alunos que era necessário observar. Deste modo foram definidas prioridades de observação, contempladas no planeamento, e posteriormente foram elaborados os planos de observação que continham os alunos a serem observados, em que matérias e em que situações de aprendizagem. Por forma a facilitar a observação, os alunos eram agrupados nos planos de observação consoante os seus grupos de trabalho e a rotação em que se iam encontrar em determinada estação. Esta estratégia revelou-se de uma precisão e utilidade extrema, e será, indiscutivelmente e constantemente, utilizada com os meus futuros alunos, uma vez que permitiu uma recolha de informação objetiva acerca das suas aprendizagens, e consequentemente permitiu uma melhor definição dos meios/estratégias/tarefas a utilizar, por forma a melhorar as aprendizagens dos alunos. Contudo, a ponte existente entre a recolha de informações sobre as aprendizagens dos alunos e a definição dos meios necessários para os alunos melhorarem as suas aprendizagens, revelou-se como algo essencial, mas igualmente trabalhoso. Esta ponte foi conseguida através de reflexões e balanços constantes, sobre as aulas e sobre os desempenhos dos alunos, formalizados em documentos como autoscopias, balanços de unidade de ensino e de etapa, refletindo e percebendo quais as reais necessidades dos alunos e quais os melhores métodos a utilizar para as ultrapassar. Estes registos, reflexões e balanços revelaram-se essenciais nos núcleos do desporto escolar, principalmente no de perícias e corridas de patins, uma vez que só estabelecia contacto com os alunos uma vez por semana, e em alguns momentos os alunos tendiam a faltar. Também, no início do segundo período as condições meteorológicas adversas impediram a condução dos treinos de quinta-feira, prolongando o intervalo de tempo em que não era estabelecido contacto com os alunos. Desta forma, estabelecer constantemente registos e reflexões sobre as sessões de treino e as aprendizagens dos alunos revelaram-se fundamentais para relembrar o progresso que as aprendizagens dos alunos estavam a tomar. Os meios/estratégias/tarefas considerados, e consequentemente aplicados em aula, advieram de um constante debate realizado entre o núcleo de estágio e pontualmente, entre alguns professores do grupo de Educação Física, assim como de uma procura constante, através de um aprofundamento do conhecimento do conteúdo, pedagógico do conteúdo e pedagógico geral. Novamente, verifico a importância que a

partilha e a cooperação entre os professores de um mesmo grupo disciplinar tem nas aprendizagens dos alunos, assim como a necessidade de aprofundar e procurar o conhecimento, de um modo constante, principalmente em conteúdos que os professores não têm um conhecimento tão aprofundado. Não obstante, julgo que a construção de grelhas de registo, para as três áreas de extensão da Educação Física, em que fossem apresentados, unicamente, os objetivos e conteúdos consolidados pelos alunos, e que as mesmas fossem preenchidas ao longo do ano letivo, constituir-se-ia num instrumento prático e de fácil consulta pelos professores, quando dúvidas surgissem sobre a progressão das aprendizagens dos alunos. Esta estratégia foi pensada numa fase tardia do ano letivo, do segundo para o terceiro período, e aplicada no núcleo de perícias e corridas de patins, revelando-se de extrema utilidade, também, para a identificação das perícias em que os alunos precisavam de uma maior prática.

Segundo Dias e Rosado (2003), a avaliação formativa tem, também, como finalidade dar conhecimento de todas as dificuldades e êxitos dos alunos aos próprios e aos respetivos encarregados de educação.

Ao longo do ano letivo procurei encontrar estratégias que possibilitassem a passagem desta informação aos alunos, de uma forma efetiva. Algumas estratégias foram aplicadas, umas com um maior sucesso do que outras, conseguindo com que os alunos constituíssem agentes ativos no seu processo de ensino e de aprendizagem. A primeira estratégia utilizada baseou-se numa estratégia que a professora orientadora de escola utilizava para apresentar os níveis de aprendizagens aos seus alunos. Esta consistia em colocar, por estação, uma folha com o nome de todos os alunos, agrupados por níveis de especificação. Estas revelaram-se essenciais, não só para o aluno conhecer o nível ao qual as suas aprendizagens correspondiam, mas também para se apropriar dos objetivos que já havia consolidado e quais os objetivos que precisava de alcançar para evoluir nas suas aprendizagens, uma vez que estes também se encontravam representados nestes documentos. Apesar destas folhas serem expostas em todas as aulas, em todas as matérias, procurei, no final de cada unidade de ensino divulgar para toda a turma os níveis em que cada aluno se encontrava no conjunto das matérias. Esta estratégia não foi conseguida, totalmente, no início do ano letivo, uma vez que o controlo ineficaz realizado ao tempo destinado a cada parte da aula, levava a um consumo do tempo destinado ao balanço final e, como tal, os níveis de especificação dos alunos em algumas matérias apenas foram divulgados através dos documentos expostos em aula. A partir do segundo período já foi possível divulgar estes mesmos níveis em todas as matérias, dado que as dificuldades sentidas ao nível da gestão do tempo foram progressivamente trabalhadas e

ultrapassadas, revelando-se fundamental para uma maior percepção dos mesmos pelos próprios alunos. No que diz respeito à aptidão física, os alunos tinham conhecimento acerca das suas aprendizagens, no final da realização de todos os testes da bateria de testes do *fitnessgram*, através da afixação de um documento que evidenciava os alunos que se encontravam dentro e fora da zona saudável, em cada teste, tendo também conhecimento no início dos testes, dos resultados alcançados nos testes anteriores, através de uma folha individual, onde cada aluno era responsável por registar os seus resultados. Estes permitiram que os alunos se situassem nas suas aprendizagens, sendo criadas, também, com o objetivo de fomentar uma superação dos resultados obtidos anteriormente. Ao longo do ano letivo estas foram as únicas formas utilizadas para transmitir aos alunos os resultados alcançados na área da aptidão física. Verifico uma insuficiência na transmissão desta informação, e como tal, estratégias futuras deverão ser pensadas para potenciar a transmissão da progressão das aprendizagens dos alunos nesta área. Exemplificando com a estratégia utilizada para transmitir o número de repetições que cada aluno tinha que efetuar na estação de condição física, este documento poderia conter uma informação complementar sobre o resultado alcançado nos testes da bateria de testes do *fitnessgram*. Para além disso poderia ser destinado um espaço para o aluno registar a consecução ou a não consecução da totalidade dos exercícios de condição física, integrando-o de um modo efetivo no seu processo de aprendizagem. Acrescento ainda que as informações recolhidas nos testes do *fitnessgram* deviam ser alvo de transmissão verbal para todos os alunos, garantindo a assimilação da informação por todos, o que poderá não ser conseguido pela mera exposição de um documento ilustrativo. No que concerne à área dos conhecimentos, a avaliação formativa foi efetuada através da correção do trabalho realizado pelos alunos, realizada no próprio documento, assim como da entrega de uma folha que espelhava concretamente as suas dificuldades e formas de melhoria. Esta revelou-se fundamental para uma melhoria das aprendizagens dos alunos que optaram por modificar o trabalho. O pouco caráter formativo existente na área dos conhecimentos deveu-se à escassa abordagem desta área nas aulas de Educação Física. Esta escassez é justificada pela inexperiência de lecionação que comortei, não conseguindo abordar estes conteúdos tal como planeados, e por dificuldades de transmissão e consequente assimilação destes conteúdos pelos alunos, quando estes eram abordados em aula. Penso que a pouca persistência foi, infelizmente, apoiada pela escassa utilização e transmissão destes conhecimentos pelos restantes professores do grupo, nas aulas de Educação Física, havendo um menor espaço para a discussão e partilha de informações e de estratégias

que concorressem para uma transmissão destes conteúdos de um modo mais eficaz. Outra estratégia utilizada para transmitir, aos alunos, informações sobre as suas aprendizagens, passou por entregar aos mesmos, no início de cada período, uma folha com os seus níveis de especificação em todas as matérias, assim como os objetivos e matérias que exigiam um maior trabalho pelo aluno, para que as suas aprendizagens pudessem evoluir. Ao longo do ano letivo, verifiquei que esta foi uma boa estratégia, uma vez que alguns alunos procuraram perceber o porquê de não estarem a alcançar determinado nível e, segundo o testemunho de alguns alunos, este foi o estímulo necessário para incidirem sobre as suas principais dificuldades e consequentemente conseguirem evoluir e alterar a sua classificação final, no período seguinte. No entanto penso que esta transmissão de informação podia ser complementada com outras informações. Numa primeira análise é evidente a discriminação das aprendizagens dos alunos na área das atividades físicas, contrariamente à da aptidão física e dos conhecimentos, pelo que estas informações também deviam ser contempladas no documento, complementando a informação transmitida aos alunos, sobre as suas aprendizagens. Considero ainda que, neste documento, podia ter sido destinado um espaço à assinatura dos encarregados de educação, garantindo que estes tinham acesso à informação referente ao processo de aprendizagem dos seus educandos. Tal revela-se fundamental, uma vez que o único conhecimento que os encarregados de educação tiveram sobre as aprendizagens dos seus educandos prendeu-se com uma informação qualitativa, onde o processo de aprendizagem dos mesmos era descrito de uma forma sucinta, transmitido no final de cada período. Assim uma maior envolvimento dos encarregados de educação nas aprendizagens dos seus educandos seria conseguida de uma forma mais efetiva.

Na ausência de qualquer informação por parte dos professores, os alunos terão certamente mais dificuldades em situar-se perante os desafios que têm que enfrentar, os esforços que têm que fazer ou os métodos de estudo que devem utilizar. [...] Os alunos precisam de orientações sistemáticas e de avaliações do seu trabalho e dos seus desempenhos que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens, que os estimulem e que os motivem a ir tão longe quanto possível, quer reconhecendo os seus progressos e sucessos, quer ajudando a ultrapassar os seus pontos fracos. Ou seja, os alunos precisam de *feedback* acerca dos processos e produtos do seu trabalho e acerca dos seus comportamentos sociais” (Fernandes, 2005, p. 83).

É nesta lógica de pensamento que todas as estratégias, anteriormente mencionadas, foram aplicadas, havendo ainda a preocupação contínua de reforçá-las através dos *feedbacks* fornecidos no decorrer das aulas, e numa fase posterior do estágio pedagógico, nos momentos de instrução inicial e de balanço final das aulas. Estes verificaram-se essenciais para garantir uma apropriação, pelos alunos, dos seus sucessos e dificuldades de aprendizagem, refletindo-se também numa maior vinculação dos alunos às tarefas propostas. No que concerne aos alunos participantes do núcleo de patinagem, estas informações, não só eram transmitidas ao longo das sessões através de *feedbacks*, fornecidos por mim ou pelo professor responsável pelo núcleo, como eram reforçados nas sessões de treino que sucediam as competições. Não obstante, acredito que um documento sobre o processo de aprendizagem dos alunos do núcleo do desporto escolar podia ser entregue no final de cada período, à semelhança do documento produzido para a turma do 8º ano, algo que não foi trabalhado no presente ano letivo.

Santos (2002) defende que se o professor acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e realizar intervenções significativas, torna-se mais promissora a possibilidade de evolução do aluno. Fernandes (2008) afirma que os alunos devem ser deliberada, ativa e sistematicamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Salientando a sistematicidade, e unindo as palavras de ambos os autores, o processo deve ser acompanhado pelo professor mas envolvendo constantemente o aluno. Por forma a integrar, de um modo constante, o aluno no seu processo de aprendizagem, apliquei algumas estratégias, nomeadamente: utilização do estilo de ensino de autoavaliação, do estilo de ensino recíproco e um momento destinado à autoavaliação no final de cada período. Ambos os estilos de ensino foram pensados desde a segunda etapa do ano letivo, contudo na primeira unidade de ensino a sua operacionalização não foi bem-sucedida, principalmente pela forma como estava pensada – fichas individuais por grupo de alunos – nem o acompanhamento realizado por mim foi o desejável. Este último revela-se fundamental, pois ajuda-nos a perceber se o aluno está a analisar o movimento do colega ou se tem noção das suas capacidades, de uma forma acertada. Perante esta dificuldade, nas etapas e unidades de ensino seguintes optei por formalizar estes estilos de ensino em folhas únicas, por matéria, onde constavam os nomes de todos os alunos, e dos observadores, no caso do estilo de ensino recíproco, facilitando o registo, a utilização de menos material, e o acompanhamento do seu preenchimento foi-se tornando mais efetivo com o decorrer do ano. Uma outra estratégia adotada, que se verificou muito eficaz, prendeu-se com a análise dos registos dos alunos no momento de balanço final da aula e consequente exposição das análises bem realizadas bem como

das realizadas com menos sucesso. A utilização destes estilos de ensino revelou-se fundamental na medida em que proporcionou uma apropriação, pelos alunos, das componentes críticas necessárias a uma correta execução do movimento, percebendo sobre que aspetos o seu trabalho devia incidir, considerando as suas dificuldades, assim como possibilitou a identificação das mesmas nos seus pares. O momento destinado à autoavaliação, no final de cada período, pelos alunos, revelou-se importante, na medida em que foi proporcionado um momento de análise formal das suas aprendizagens. Uma análise sobre as fichas de autoavaliação permitiu perceber que a maioria dos alunos efetuava uma análise correta das suas aprendizagens. Contudo, penso que uma ficha idêntica a esta podia ser distribuída no início do ano letivo, no qual os alunos iam registando as suas aprendizagens nas três áreas da extensão da Educação Física, de um modo progressivo ao longo do ano letivo, podendo constituir-se como um estímulo para uma melhoria constante.

...a avaliação formativa alternativa, concebida, estruturada (...), permite uma recolha de informação, um envolvimento e um desenvolvimento dos alunos de tal modo que a avaliação certificativa acaba por consistir numa ponderada e profunda análise das evidências de aprendizagem que se obtiveram e que permitem a formulação de um juízo global sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer (Fernandes, 2005, p. 74).

A minha maior dificuldade, no que diz respeito à certificação das aprendizagens dos alunos, surgiu no final do primeiro período, com a necessidade de incluir, nas mesmas, o que os alunos seriam capazes de alcançar. Esta situação foi alvo de análise e reflexão entre o núcleo de estágio, verificando-se suficiente para compreender a inclusão do prognóstico das aprendizagens dos alunos, na classificação final do primeiro período. O processo de atribuição de uma classificação às aprendizagens dos alunos não se verificou de difícil resolução, considerando a análise constante das aprendizagens dos alunos, ao longo do ano letivo, assim como a utilização do documento, elaborado pelo grupo de Educação Física, que discriminava, de um modo claro, os critérios de atribuição para um dado nível de classificação. Contudo, e apesar de haver uma explicitação dos critérios, esta explicitação não é tão clara quando analisamos a área dos conhecimentos. Esta poderá ser justificada pela escassa abordagem destes conteúdos pelos professores nas aulas de Educação Física, contudo deve ser alvo de reflexão por todos os professores do grupo, não só no modo de clarificação dos critérios, mas na partilha de informações, estratégias e metodologias potenciadoras de uma transmissão destes conteúdos, aos alunos, de um modo eficaz.

Os processos e os resultados da avaliação devem, então, contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino e de aprendizagem assim como apoiar o aluno na procura e alcance do sucesso em Educação Física (Jacinto et al., 2001).

No entanto, o grau de sucesso ou de desenvolvimento de um aluno na disciplina de Educação Física equivale à qualidade revelada na interpretação prática dessas competências, nas situações características (Jacinto et al., 2001). De acordo com Carvalho (1994) “duas pessoas a olhar, olham, inevitavelmente, de maneira diferente” (p. 151). A interpretação destas competências foi uma dificuldade por nós sentida tentando ultrapassá-la progressivamente, encontrando estratégias que contribuíssem para a sua superação, como por exemplo através da discussão das mesmas com o núcleo de estágio. Esta dificuldade foi posteriormente partilhada pelos professores do grupo de Educação Física.

É, então, possível verificar que a avaliação assume um imponente papel no processo de ensino e de aprendizagens dos alunos (Carvalho, 1994). Uma recolha de informações acertada sobre as aprendizagens dos alunos traduz-se no primeiro passo para uma tomada de decisão adequada e ajudada às necessidades dos mesmos. No entanto, a interpretação das informações recolhidas, sobre os desempenhos dos alunos, e a consequente atribuição de um nível de especificação às aprendizagens dos alunos, na área das atividades físicas, nem sempre se revelou um processo simples. Estas dificuldades foram não só sentidas por nós, enquanto professores estagiários, mas também foram transmitidas pelos professores do grupo de Educação Física da Escola Básica Eugénio dos Santos. Os professores acabaram por assumir que a incoerência na atribuição dos níveis de especificação às aprendizagens dos alunos era um problema existente no grupo. Deste modo, e destacando um dos princípios sobre o qual a avaliação das aprendizagens assenta, segundo o despacho normativo n.º 14/2011, de 18 de novembro, prende-se com a consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas. “É assim fundamental que diferentes professores, de um mesmo grupo, utilizem e interpretem os mesmos critérios de um modo idêntico, para que a avaliação das aprendizagens dos alunos seja válida” (Correia, Massa, & Espírito Santo, 2014). Deste modo considerámos da maior pertinência, enquanto núcleo de estágio, realizar um projeto de investigação-ação, no âmbito desta temática, intitulado: *Atribuição de níveis de especificação: coerência e eficácia dos professores de Educação Física* (Correia et al., 2014). Este projeto permitiu-nos não só desenvolver, consolidar e aplicar, num contexto real, os conhecimentos assimilados no âmbito da unidade curricular Investigação Educacional, assim como adquirir

competências que nos possibilitem agir sobre um determinado problema, em contextos futuros. Tivemos oportunidade de assimilar e fortalecer todos os processos inerentes e essenciais à conceção e consecução de um trabalho de investigação, desde a sua fundamentação teórica, com recurso a um quadro teórico de referência válido, à aplicação de procedimentos metodológicos válidos e fiáveis, à recolha e análise de dados. Uma vez que se tratou de um processo de investigação-ação, tivemos ainda a oportunidade de propor uma ação com vista à amenização do problema identificado.

Por forma a recolher informações sobre as interpretações de cada professor, face aos desempenhos dos alunos nas diferentes situações de aprendizagem, os professores de Educação Física da escola em questão, observaram individualmente um vídeo que contemplava as respetivas situações, e no qual, posteriormente procediam ao registo dos níveis de especificação, relativos aos desempenhos observados (Correia et al., 2014).

Durante a análise dos níveis recolhidos, percebemos que as interpretações realizadas, individualmente, pelos vários professores do grupo de Educação Física nem sempre se verificaram coerentes entre eles, assumida como fiabilidade interobservadores, nem foram ao encontro dos níveis de especificação preconizados pelos PNEF, assumida como eficácia. Os resultados demonstraram que existiu, efetivamente, uma interpretação pouco coerente entre os professores e pouco eficaz, tendo em consideração os níveis de especificação dos PNEF, indo ao encontro das preocupações assumidas pelos professores (Correia et al., 2014). Procurámos assim perceber que motivos estavam na base desta diferença, através de entrevistas realizadas aos professores. Face a uma confirmação do problema identificado, posteriormente delineamos uma proposta de ação futura, na tentativa de aumentar a fiabilidade interobservadores e a eficácia dos professores do grupo de Educação Física. Momentos antes de apresentarmos a nossa proposta de ação ao grupo de Educação Física, procurámos envolver o grupo na mesma, durante a sessão de apresentação, levando os professores a procurarem soluções exequíveis que permitissem a resolução do problema, acreditando que esta procura de soluções pelos próprios resultaria, mais facilmente, numa operacionalização das mesmas pelos professores. Algumas das soluções encontradas pelos professores foram ao encontro da nossa proposta de ação, e complementadas com outras, num momento posterior. Acreditamos que a elaboração deste trabalho não só foi fundamental para encontrar e expor um conjunto de soluções que contribuíssem para uma redução do problema como proporcionou um momento de reflexão, pelos professores, sobre o processo de avaliação e sobre as suas dificuldades. Durante a sessão de apresentação do projeto foi proposta a realização de uma tarefa pelos professores, com vista à

visualização das mesmas situações de aprendizagem utilizadas durante a recolha de dados, mas com a diferença de serem realizadas em grupo, resultando numa atribuição de níveis acertada. Esta tarefa mostrou-se relevante na medida em que foi fomentado o trabalho de equipa e um espírito de partilha de opiniões, podendo ser interpretado como um momento de abertura para aquilo que, no futuro, deve constituir-se como uma prática comum do grupo de Educação Física. As soluções encontradas poderão ser mais eficazes se forem alvo de discussão entre os professores do grupo.

A realização deste estudo proporcionou-nos, também, a oportunidade de aperfeiçoar algumas das competências que fomos adquirindo ao longo da nossa formação inicial, mais concretamente ao nível do domínio e apropriação dos objetivos inerentes aos níveis de especificação das matérias selecionadas para a operacionalização do estudo. Com esta análise percebemos que é fundamental ter um conhecimento aprofundado e intrínseco dos objetivos inerentes a cada nível de especificação, por forma a realizar uma avaliação das aprendizagens dos alunos eficaz, para uma posterior tomada de decisão adequada.

Comédias (2005) assegura que muitas vezes o problema não está nos critérios, mas sim no professor. Segundo o autor os problemas complexos, e necessários de resolver, são os do professor, como por exemplo o pouco conhecimento da matéria, o mau domínio dos critérios de avaliação, o pouco treino de observação, o não acreditar na avaliação como um elemento estruturante do processo de ensino e de aprendizagem (Comédias, 2005), constituindo-se, também, como a grande conclusão do nosso estudo. Deste modo percebemos, e tivemos a oportunidade de transmitir a todo o grupo de Educação Física, as questões que se encontram na base de uma avaliação não tão eficaz, compreendendo que é sobre estas que devemos investir, futura e continuamente, com vista à recolha de informações corretas e, consequentemente, a uma futura tomada de decisão ajustada, às aprendizagens dos alunos. A observação, “quando cuidadosamente estruturada, permite a recolha de evidências das aprendizagens e garante a qualidade e correção das avaliações desde que ocorra com certa frequência e em contextos diferentes” (Neves, Campos, Fernandes, Conceição & Alaiz, 1994, p. 2).

Conclusão

O desenvolvimento e a aquisição de competências necessárias ao desempenho eficaz do papel de um professor não só resultam da capacidade do futuro professor testar, em contexto real, o conhecimento que foi adquirindo, construindo e moldando ao longo da formação inicial, mas também do acompanhamento a que é sujeito, por profissionais de capacidade reconhecida, sendo estes indispensáveis a um processo de supervisão pedagógica de qualidade (Onofre, 2003).

Contrariamente ao que previ, nos momentos antecedentes à entrada no estágio pedagógico, as bases teóricas transmitidas ao longo da formação inicial revelaram-se suficientes, e essenciais, para conseguir desempenhar com sucesso o papel do professor ao nível da organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e nas áreas de intervenção que saíam da esfera da sala de aula, nomeadamente ao nível da gestão e organização escolar. Sendo áreas pouco exploradas até ao início do ano letivo, o pouco conhecimento adquirido teve que ser complementado com uma procura contínua de informações que me permitissem adotar um papel ativo nas mesmas, quer enquanto professora de Educação Física, professora do desporto escolar, professora que pertence a um grupo de Educação Física, diretora de turma e professora que pertence a uma escola. Esta procura permitiu-me desempenhar um papel ativo na escola, podendo deixar o meu contributo na melhoria das práticas educativas, como desenvolver competências que, num futuro próximo, me permitirão ser uma professora eficaz, com todas as funções que esta comporta.

Apenas inserida num contexto real pude constatar que, apesar das inúmeras funções subjacentes ao papel do professor, estas devem ser desempenhadas de um modo harmonioso e não como funções completamente independentes, contribuindo diretamente para a maximização das aprendizagens dos alunos.

Enquanto professora responsável por promover um conjunto de aprendizagens nos alunos considerei necessário recolher informações que me permitissem orientar e organizar, de um modo mais adequado, o processo de ensino e de aprendizagem dos mesmos. Durante o ano letivo pude constatar que um documento, preenchido ao longo do ano letivo pelo diretor de turma, pode ser crucial nesta orientação: o plano de turma. Deste modo propus a adição de algumas informações, nomeadamente sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos repetentes, específicas a cada disciplina e sobre os alunos que foram sujeitos a planos de acompanhamento pedagógico no ano anterior, por forma a contribuir, efetivamente, para uma orientação na organização

das práticas pedagógicas dos professores de uma turma. Com estas informações os professores têm um conhecimento prévio sobre as aprendizagens dos alunos podendo antecipar possíveis estratégias e soluções que potenciem o processo de ensino e de aprendizagem, desde o início do ano letivo. Estas informações devem ser complementadas com informações relativas às aprendizagens dos alunos nos anos anteriores, na especificidade de cada disciplina, verificando-se da maior importância uma partilha das mesmas pelos professores. Também poderão ser complementadas com informações transmitidas pelos encarregados de educação e pelos restantes professores do conselho de turma. Esta troca de informações sobre os alunos e respetivas aprendizagens pressupõe uma interação entre diversos intervenientes que, ao longo do estágio pedagógico, foi verificada de um modo pontual. Estas interações devem ser estimuladas e recorridas de uma forma assídua, dado que as mesmas resultam numa maximização das aprendizagens dos alunos, na medida em que existe uma linha orientadora comum entre os diversos intervenientes do ato pedagógico. Um modo facilitador desta interação poderá ser verificado na integração de todos os intervenientes nas atividades da escola. A concretização do projeto de intervenção desenvolvido não só me possibilitou o desenvolvimento de competências necessárias à organização e concretização de projetos de intervenção em contextos futuros, como considero que se constituiu num modo de desenvolver e fortalecer as ligações existentes entre os diversos intervenientes da comunidade escolar e educativa.

De acordo com Onofre (2003) um processo de supervisão pedagógica adequado deve caracterizar-se por momentos de prática, de fundamentação e de momentos de reflexão coletiva e individual. Foi, principalmente, com base nas reuniões, discussões, observação de aulas e partilha de conhecimentos realizadas, entre todos os intervenientes do núcleo de estágio, que consegui evoluir enquanto professora de Educação Física. Não só o trabalho e a reflexão coletiva desempenharam um papel crucial no meu desenvolvimento profissional, como a estimulação para uma reflexão individual sobre toda a minha ação se revelou fundamental na identificação de necessidades de formação e na consequente procura das soluções mais adequadas à resolução dos diferentes problemas que o estágio pedagógico foi colocando. Esta reflexão individual foi realizada através de autoscopias, balanços sobre as aprendizagens dos alunos, balanços sobre o meu desempenho e balanços sobre todas as atividades desenvolvidas. Destes resultou uma modificação comportamental evidente, principalmente no que concerne à intervenção pedagógica. Se inicialmente apresentava dificuldades em controlar o grupo de alunos que acompanhava, dificuldades em intervir adequadamente sobre as aprendizagens dos

mesmos, principalmente nos jogos desportivos coletivos e sobre alunos que apresentavam necessidades educativas especiais, dificuldades em conseguir vincular os alunos às tarefas propostas e dificuldades em gerir as questões organizativas sem consumirem muito tempo de aula, o estágio pedagógico promoveu o desenvolvimento de capacidades e competências que me permitiram modificar e melhorar as minhas necessidades de formação e consequentemente potenciar as aprendizagens dos alunos. Deste modo é evidente que o trabalho coletivo, cooperativo e colaborativo, a reflexão individual e a partilha coletiva são aspetos que, quando praticados e transportados para o dia-a-dia do professor, são promotores de uma modificação e adaptação comportamental necessárias a um desempenho mais eficaz do seu papel, pelo que nunca devem ser descurados.

No decorrer do estágio pedagógico verifiquei que esta modificação comportamental também pode resultar de uma procura, construção e atualização do conhecimento constantes. Este foi um procedimento recorrido com alguma frequência resultando, por exemplo, na utilização e aplicação de diversas estratégias que contribuíram para uma vinculação dos alunos às tarefas propostas e para uma apropriação efetiva dos objetivos inerentes a cada nível de especificação. Esta apropriação foi fundamental para uma atribuição de níveis de especificação adequados às aprendizagens dos alunos, na área de extensão das atividades físicas, sendo esta uma dificuldade sentida, mas também partilhada pelos professores do grupo de Educação Física. Outro procedimento utilizado para superar esta dificuldade, passou por desenvolver um trabalho de investigação-ação apurando as questões que se encontravam na base das dificuldades sentidas, projetando um plano de ação com vista à amenização do problema identificado. Este revelou-se um procedimento deveras interessante, devendo ser recorrido quando dificuldades comuns são encontradas por um grupo de professores. Embora o grupo de Educação Física não utilizasse como prática comum o recurso a reuniões e discussões que tivessem como objetivo a partilha de conhecimentos, estratégias e dificuldades por parte dos professores, considero que seria benéfico um trabalho colaborativo e cooperativo mais evidente, para que de uma forma contínua, as capacidades e competências de cada um sejam estimuladas, com vista a um contributo positivo e potenciador de um processo de ensino e de aprendizagem mais eficaz. Não obstante, a possibilidade de integrar o grupo de Educação Física da Escola Básica Eugénio dos Santos comportou inúmeras vantagens destacando, especialmente, a possibilidade de integrar um grupo que orienta toda a sua prática pedagógica pelas diretrizes emanadas a nível nacional. Esta foi evidente na qualidade que caracterizava os documentos produzidos pelo grupo,

documentos estes de consulta e suporte constante às decisões tomadas durante o planeamento, avaliação e condução das aulas/sessões de treino. Enquanto núcleo de estágio foi-nos atribuída a oportunidade de analisar estes documentos e consequentemente sugerir propostas de melhoria, que não só nos permitiram assumir um papel ativo enquanto professores pertencentes a um grupo, como apropriar-nos dos conteúdos e do modo como estes documentos devem ser construídos. Deste modo, em contextos em que não seja evidente esta qualidade, encontramos-nos aptos a intervir de um modo pertinente e fundamentado na melhoria dos respetivos documentos e consequentemente na melhoria das práticas pedagógicas adotadas pelo grupo de Educação Física.

Em suma, o estágio pedagógico permitiu-me não só adquirir e desenvolver competências como construir, transformar e moldar conhecimentos que, hoje, me permitem desempenhar com qualidade e competência o papel de professora. Não obstante continuam a permanecer dúvidas, inseguranças e necessidades de formação que apenas serão suprimidas se forem trabalhadas de um modo incessante, estando estas dependentes de uma procura contínua por mais e melhor conhecimento. Esta procura é necessária quando queremos desempenhar de um modo cada vez mais eficaz o papel do professor, conseguindo produzir aprendizagens significantes nos alunos, concorrendo para um aperfeiçoamento das práticas de sala de aula e das escolas, como organizações de aprendizagem.

Bibliografia

- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). A supervisão como processo de desenvolvimento e de ensino/aprendizagem. In *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 47-81). Coimbra: Livraria Almedina.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Espanha: McGraw-Hill.
- Brás, J., & Monteiro, E. (1998). A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Horizonte*, 15(86), I-XII.
- Brya, M., & Stephen, C. C. (1994). The effect of planning on the instructional behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching Physical Education*, 13,123-139.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C. Pestana (Eds.). *Formação de professores em Educação Física. Concepções, investigação, prática* (pp. 9-36). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2010). *The association between school based physical activity, including physical education, and academic performance*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services.
- Comédias, J. (2005). Como organizar as provas aferidas em Educação Física – proposta de modelo global. *Horizonte*, 20(118), 3-9.
- Comédias, J. (2006). Como organizar provas de avaliação aferida dos JDC? *Horizonte*, 20(122), 3-7.
- Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, M., & Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de Educação Física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 37, 61-80.
- Dias, I., & Rosado, A. (2003). A avaliação formativa em Educação Física. In V. Ferreira (Ed.). *Pedagogia do desporto. Estudos 7* (pp. 73-102). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Duarte, M. (2009). *Articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro.

- Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens. Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto editores.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 347-372.
- Hall, T. J., & Smith, M. A. (2006). Teacher planning, instruction and reflection: what we know about teacher cognitive processes. *Quest*, 58, 424-442.
- Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on Physical Education. *European Physical Education Review*, 5(1), 9-29.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física – Reajustamento*. Lisboa.
- Jardim, M., & Onofre, M. (2009). As experiências do practicum e a sua influência no sentimento de auto-eficácia no ensino dos professores estagiários de Educação Física. In Rivas, M. R., Figuera, M. E. M., Enjo, L. L., Fernández de la Iglesia, J. C., & Abellás, A. P. (Eds.). *X Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria* (pp. 771-782). Espanha, Poio.
- Marques, R. (2002). As funções do director de turma. In *O director de turma e a relação educativa* (pp. 15-29). Lisboa: Editorial Presença.
- Massoni, E. (2011). Positive Effects of Extra Curricular Activities on Students. *ESSAI*, 9(1), 84-87.
- Neves, A., Campos, C., Fernandes, D., Conceição, J. M., & Alaiz, V. (1994). Observe! Vai ver que encontra. In *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física. In F. Carreiro da Costa, M. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C. Pestana (Eds.). *Formação de professores em Educação Física. Concepções, investigação, prática* (pp. 75-118). Cruz Quebrada: Edições FMH
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 75-97.
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático da auto-eficácia e qualidade de ensino: um estudo multicaso em professores de educação física* (Dissertação de

Doutoramento não publicada). Faculdade de Motricidade Humana/ Universidade Técnica de Lisboa.

Onofre, M. (2003). Das características do conhecimento prático dos professores de Educação Física às práticas da sua formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 26/27, 55-68.

Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didáctica. In V. Ferreira (Ed.). *Pedagogia do desporto. Estudos 7* (pp. 27-48). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.). *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* Lisboa: Universidade de Lisboa. In P. Abrantes, & F. Araújo (Org.) *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Howard Educational Review*, 57(1), 1-21.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Siedentop, D. (2005). The effective Physical Educator: then and now avec les hommages de l'auteur à Maurice. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes, M. G. Valeiro (Eds.). *The art and science of teaching in Physical Education and Sport* (pp. 89-104). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Silva, L. (1997). Testes sociométricos: um útil instrumento de trabalho. *Horizonte*, 14(80), 31-35.

Sousa, J. (1992). Pressupostos, princípios e elementos de um modelo de planeamento em Educação Física. *Horizonte*, 8(46), I-VIII.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República*, 1.^a série – n.º 126. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – n.º 129. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República – I Série-A* – n.º 201. Ministério da Educação Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República*, 1.ª série – n.º 79. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho normativo n.º14/2011, de 18 de novembro. *Diário da República*, 2.ª série – n.º 222. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Portaria n.º 30/2014, de 5 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série – n.º 25. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Portaria nº 225/2012, de 30 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – n.º 146. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Documentos consultados

Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos (n.d.). *Projecto Curricular*. Documento não publicado.

Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos (n.d.). *Projeto Educativo 2010/2013*. Documento não publicado.

Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos (n.d.). *Regulamento Interno 2010/2014*. Documento não publicado.

Correia, C., Massa, F., Espírito Santo, R. (2014). *Atribuição de níveis de especificação: coerência e eficácia dos professores de Educação Física*. Documento não publicado.

Núcleo de estágio de Educação Física 2013/2014 (n.d.). *Projeto “Dos 8 aos 80”*. Documento não publicado.

Rodrigues, A. (n.d.a) *Programa da unidade curricular Análise Socioeducativa*. Documento não publicado.

Rodrigues, A. (n.d.b) *Programa da unidade curricular Gestão e Cultura Organizacional Escolar*. Documento não publicado.

Anexos

(Em formato digital – CD)